نموذج ترخيص

أنا الطالب : خالد حسين جويعد العمري أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية: نموذج مقترح

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: خالد حسين جويعد العمري

التوقيع:

التاريخ: ٣/١٢/٢٠١٥م.

الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية: نموذج مقترح

إعداد

خالد حُسين العُمري

المشرف

الأستاذ الدكتور خالد إبراهيم العجلوني

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في

علم النفس التربوي/ القياس والتقويم

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تشرين الثاني، 2015

قـرار لجنـة المناقشـة

نوقشت هذه الأطروحة (الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية: نموذج مقترح) وأجيزت بتاريـخ ٢٦ / ١١ / ٢٠١٥م.

أعضاء لجنـة المناقشـة	التوقيـــــــــــــع
الدكتور خالد إبراهيم العجلوني، مشرفاً أستاذ – تكنولوجيا التعليم	....
الدكتور حيدر ابراهيم ظاظا ، عضواً أستاذ مشارك – علم النفس التربوي	....
الدكتورة فريـال محمد أبو عواد، عضواً أستاذ مشارك- علم النفس التربوي	....
الدكتور ساري سليم سواقد ، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي (جامعة جدارا)	....

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع .... التاريخ ٦/١٢/٢٠١٥

الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة ،،،

إلى أمي ،،، وأخي أبو قصي

إلى أركان حياتي الخمس

الحبيبة.. زوجتي نجاة ،،

أبنائي... نورالعيون، وأحمد ، وريان ، ويحيى

وأخيراً .. إلى ذاتي

وإلى كل من يُحب هذا الوطن

شكر وتقدير

الحمدلله الذي منَّ علي بفضله ونعمه، حمداً يليق بجلاله، وأصلي وأسلّم على نور الهدى سيدي محمد صلى الله عليه وسلم. فإن من لا يشكر الناس لا يشكر الله، فبعد أن أتمَّ الله علي بإنهاء هذا الجهد المتواضع ، فإنني أتقدّم بوافر الشكر والتقدير لأستاذي العزيز سعادة الأستاذ الدكتور خالد إبراهيم العجلوني والذي تفضّل بقبول الإشراف على هذه الأطروحة، وأعطاني من وقته وجهده من النصح والإرشاد والتوجيه لإخراج هذا البحث إلى حيّز الوجود على النهج العلمي السليم. فالله أسأل أن يجزيه خير الجزاء، ومتعه بموفور الصحة والسعادة. كما أتقدّم بالشكر لأعضاء المناقشة الكرام سعادة الأستاذ الدكتور ساري سواقد، وسعادة الدكتور حيدر ظاظا وسعادة الدكتورة فريال أبو عواد على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة حيث كانت ملاحظاتهم وتوجيهاتهم محل تقدير لإثرائها هذا البحث، وبما يخدم البحث العلمي.

كما أتقدم بالشكر لرفقاء الدرب الأخ الوفي الدكتور فيصل عبدالفتاح، والأخ الدكتور صالح الحجاحجة اللذان لم يبخلا عليا في أي مشورة أو استشارة سألتهم إيّاها. كما أتقدم بالشكر والعرفان للأساتذة الأفاضل الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة. وأتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء هيئة التدريس المشاركين بالدراسة.

ولا يفوتني أن أشكر فريق التطبيق الذين تحملّوا مشقة السفر، ومتابعة الاستبانات ، فشكراً قصي عبدالله العمري، ومعاذ محمد الشريدة من الجامعة الهاشمية، وهبة ومنار ناصر رحاحلة من جامعة اليرموك، ومصطفى عبدالله العمري ، ومعتز أبو زيتون من جامعة البلقاء التطبيقية ومؤتة على التوالي. كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير والعرفان لرنا بدرة من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمشاركتها إياي في التطبيق والمتابعة في الجامعة الأردنية.

وأسجل الشكر الكبير للأخ المهندس مدير عام مجموعة بن لادن، وولده عبدالرحمن للدعم المادي والمعنوي الذي أحاطوني به على مدار فترة دراسة الدكتوراة.

وختامها مسك، فكل الشكر لمن رعتني وتحملتي طوال فترة دراستي، زوجتي الغالية والحبية نجاة محمود الشاب. كما أسجل اعتذاراً صادقاً لمن نسيت أن أذكره، وكفاه أن الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً. وختاماً أسأل الله العظيم أن ينفع بهذه الأطروحة كل باحث عن علم ومعرفة، سائلاً الله الأجر والثواب. وصلى الله على نبي الرحمة محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

فهرس المحتويات

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع: النتائج

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية : نموذج المقترح

إعداد

خالد حُسين العمري

المشرف

الأستاذ الدكتور خالد إبراهيم العجلوني

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على واقع تقييم أعضاء هيئة التدريس لتعلم طلبتهم، وأثر كل من طبيعة الكلية (علمية ، وصحية، وإنسانية)، ونوع البرنامج (بكالوريوس، دراسات عليا) على الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من ثلاثة أبعاد، الأول الممارسات التقييمية التي يتقنها أعضاء هيئة التدريس، والثاني الممارسات التي يستخدمونها، والثالث تصوراتهم عن تقييم تعلم الطلبة. وطبقت الدراسة على (٤٨٦) عضو هيئة تدريس في ثمان جامعات. وهدفت الدراسة الكشف عن الاحتياجات التدريبية في مجال القياس والتقويم، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير التدريب. وفي النهاية حاولت الدراسة تقديم نموذج مقترح لتطوير الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لتقييم نتاجات تعلم طلبتهم. وكان من نتائجها وجود درجة متوسطة في أربعة مجالات (المعرفة والتخطيط لعملية التقييم، التقييم الواقعي، التصحيح والتحليل، توظيف النتائج وكتابة التقارير)، ودرجة مرتفعة في الاستخدام للمجال الخامس (الاختبارات). أيضاً أظهرت النتائج أن درجة اتقان التقييم الواقعي واستخدامه متوسط الدرجة. وبينت النتائج وجود احتياجات تدريبية في تقييم تعلم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ووجود فروق لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا تدريباً في مجال القياس والتقويم والاختبارات. كما قدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لعملية تقييم تعلم الطلبة متناولة فيه مختلف أركان تلك العملية وعناصرها، والعلاقة فيما بينها.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأسئلتها

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأسئلتها

المقدمة

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية، وأدوات النهوض بها وذلك لما يحظى به من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية، والعلمية المؤهلة، لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إضافة إلى دوره في إنتاج المعرفة، والعلم ونشرها، ولعل اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز للإبداع ولإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري (الظالمي، الإمارة، الأسدي، ٢٠١١).

شهد العقدان الماضيان ضغوطاً على التعليم العالي بمختلف مؤسساته نظراً لمكانته في المجتمع، والدور الذي تضطلع به تلك المؤسسات لتوفير بيانات تلبي حاجات مساءلة أفراد المجتمع لها بمختلف أطيافهم سواء السياسيين، أم أصحاب العمل، أم القائمين على الوظائف الحكومية، أم الأفراد عموماً، تطال الإجراءات والسياسات والاستراتيجيات الخاصة بعملها، ومدى تحقق الطلبة المتخرجين منها لمنظومة من نتاجات التعلم التي تعد ضرورية للعب الخريج في هذه المؤسسات للأدوار المهنية التي تؤهله لها البرامج الأكاديمية لتي تقدمها هذه المؤسسات والتي تُعدُّ أحد المؤشرات الرئيسة للوقوف على فاعلية هذه البرامج، وتشكل الأساس الذي تُصمّم بناء عليه هذه البرامج وتقيّم ويجري على أساسها التحسين والتطوير. فالمجتمع ككل لديه مصلحة في التعرف على مدى فعالية مؤسسات التعليم العالي في إعدادها لخريجيها بشكل يلبي متطلبات المجتمع من خلال امتلاكهم لنتاجات التعلم التي يتوقع أن تلبي المتطلبات المهنية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية لمؤسسات الدولة، والمواقع المختلفة فيها (Nusche, 2008).
وتشير ليو(Liu, 2009) في هذا السياق إلى أن التأكد من أن مؤسسات التعليم العالي حققت نتاجات التعلم الخاصة ببرامجها، يمكن أن تُسهم في طمأنة أفراد المجتمع المعني بها بالجودة المتحققة لها في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وبما يحقق أهداف الجامعة ويسهم في خدمة رؤيتها ورسالتها وبالتالي متطلبات المجتمع بمختلف مكوناته.

كما ويؤكد نوستشي (Nusche, 2008) إنّ المؤسسات التي تعنى بتصنيف وترتيب الجامعات واعتمادها، وقياس جودة الممارسات بها تميل إلى إهمال البيانات المتعلقة بنوعية نتاجات تعلم الطلبة التي تضعها هذه المؤسسات لبرامجها ومدى تحقيقها لهـا كأحد المحكات الخاصة بالتصنيف، والاعتماد؛ فهي تركز على المدخلات، والأنشطة، والانتاج البحثي (عدد الأبحاث وعدد مرات التوثيق والعودة لها)، والموارد البشرية، والمادية المستخدمة بها وحجم الصفوف الدراسية

لها، ونسبة عدد أعضاء الهيئة التدريسية للطلبة، والبنى الإدارية لها والمناخ التنظيمي والإداري لها وغيرها من معايير، فهذه مؤشرات عامة للأداء لا توفر قياساً يمكن من خلاله معرفة إلى أي درجة يمكن للجامعات أن تطور وتحسن فعليّاً المعرفة والمهارات لدى طلابها، لذلك فإنّ تلك التصنيفات والرتب والاعتمادات المؤسسية تُعد قاصرة عن إعطاء الصورة الحقيقة عن مدى فعالية مؤسسات التعليم العالي في تطوير معارف ومهارات وكفايات طلبتها، وتلبية متطلبات أرباب العمل والنقابات، والجمعيات المهنية المانحة لرخص مزاولة المهن الخاصة بالتخصصات التي تقود لها البرامج الأكاديمية للجامعة، مما يعكس مقياساً غير دقيق لجودة عمليات التعلم والتعليم، والخبرات، والخدمات والأنشطة المساندة التي تقدمها برامجها. من هنا برز اهتمام في الآليات التي تعكس بدقة ما تم تحصيله وتعلمه من قبل الطلبة، والحاجة إلى التأكد من وجود ممارسات تقييمية ذات مواصفات علمية وعالمية موجهة نحو قياس وتقييم نتاجات تعلم الطلبة والتثبت من تحققها لدى الخريجين؛ مما يسمح بالوقوف على نواحي الضعف، وجوانب القوة المتحققة لها، وتزود بمؤشرات عن درجة تحققها في مؤسسات التعليم العالي المختلفة، وبالتالي تساعد في الحكم على الفعالية النسبية للبرامج الأكاديمية التي تقدمها (طراونة والبطش، ٢٠١٣؛ الظالمي وآخرون، ٢٠١١).

وحتى عهد قريب، كانت معظم المناهج عند بنائها وصياغتها، وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقييم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية. فلم تكن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون ولا تقدم تعليما أو تقييماً يساعد في تحقيق نتاجات التعلم المتقدمة من مهارات التفكير العليا Higher-Order Thinking Skills، والاستقصاء Inquiry، والتأمل Reflection خلال عملية التعلم، مما انعكس ذلك على استخدام أساليب تقييم تقليدية لا توفر مؤشرات دقيقة وشاملة عن مستوى تعلم الطلبة واتقانهم لمستويات عليا من المحتوى الذي تعلموه، وعدم انسجام ذلك مع حاجات المتعلم المستقبلية ومتطلبات وظائفهم أعمالهم التي سيشغلونها. ولأن طرق التعليم والتقييم التقليدية تدور حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم، فإن هذا سيتناقض مع ما سيواجهه الخريجون في المجتمع من مواقف ومشكلات لا يمتلكون المهارة الكافية للتعامل معها (القحطاني، ١٩٩٨؛ الخطيب، ١٩٩٨؛ الخضير، ٢٠٠١). وفي السنوات الأخيرة ومع التركيز على جودة التعليم العالي، تغيرت سياسات التعليم وأصبحت تركز على جودة التعلم ونواتجه ومدى مناسبة أساليب التقييم المستخدمة موظفة بذلك التطور في نظريات التعلم (الدرندري، ٢٠١٠).

وإذا تم فحص العمليات المختلفة في المنظومة التربوية، يتضح أنّ عملية التقييم تأخذ حيزاً كبيراً فيها، فهي البؤرة التي تشد إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى مستويات المنظومة التربوية كافة، وهي حجر الزاوية لإجراء أي تطوير، أو تجديد يهدف إلى تحسين عملية التعليم. وهي الدافع

الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم في العمل على تحسين أدائهم وبالتالي نتاجات التعلم (McMillan, 2001).

إن تقييم نتاجات تعلم الطلبة في التعليم العالي عملية مهمة جدا لأن التدريس الفعال وما يتعلق به من قرارات يرتكز على قدرة أعضاء هيئة التدريس على فهم طلابهم وعلى مدى مطابقة النشاطات التدريسية مع الممارسات التقييمية التي يقومون بها (McMillan, 2008)، ولقد أظهرت الدراسات والأبحاث في هذا الموضوع أن هنالك العديد من المشكلات ذات العلاقة بالممارسات التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة. وهذا يشمل النقص في القاعدة المعرفية المناسبة والكافية في مفاهيم الاختبارات والقياس والتقويم (Daniel and King, 1998; Schafer and Lissirz, 1987; Stiggins, 2005) ومحدودية التدريب الذي تعرض له أعضاء الهيئة التدريسية (Stiggings, and Bridgeford, 1985)، وعجزهم عن توظيف الخطوط العريضة في القياس والتقويم التي تعلموها في دورات القياس و والالتزام بها (Campbell and Evans, 2000).

وبهذا الصدد فإن هناك العديد من المحاولات في الدول العربية تجري بغرض اقتراح آليات للتعامل مع الضعف الحاصل في تقييم مخرجات تعلم الطلبة، واستحداث مشروعات تطويرية للتخلص من هذا الضعف حيث اشتركت كل من مصر والكويت في مشروع تقييم نتاجات التعلم بالتعاون مع البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. ولعل هذا التوجه لدى بعض وزارات التعليم العالي يتفق مع التوجه الحديث في العملية التدريسية والذي يُطلق عليه التصميم العكسي Backward Design بمعنى أن تُحدد نتاجات التعلم المستهدفة الخاصة بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، ومن ثم تحديد المواد الدراسية المتضمنة في الخطط الدراسية الخاصة بها، وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس، والتعلم الخاصة بها وتحديد أدوات قياس، ومتابعة تحقق هذه النتاجات بحيث يتم التحدث عن تناغم ما بين نتاجات التعلم، ومحتوى العملية التعلمية التعليمية، وطرائق وأساليب قياس هذه النتاجات، فالبرامج الأكاديمية القائمة يمكنها أن تستفيد من نتائج تقييم تعلم الطلبة ومراجعة خططها الدراسية بهدف تطويرها وتحسينها، من حيث درجة صياغة نتاجات التعلم بطريقة إجرائية وفعالة، ودرجة اقتراح طرق تقييم متماشية مع نتاجات التعلم، ودرجة تحديد النتاجات لمستويات متوقعة من الطالب، ودرجة سهولة صياغتها. وتوظف نتائج التقييم على مستوى البرنامج الأكاديمي من خلال مراجعة خطة البرنامج الأكاديمي في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة من حيث مدى تنوع طرق التقييم، ودرجة وضوح صياغة مهمات التقييم، ودرجة وضوح ما سيتم قياسه من كفايات ومهارات ونتاجات تعلم، ودرجة وضوح حدود المحتوى، ودرجة وضوح معايير النجاح، ومستوى قابلية محكات التقييم للقياس (الطراونة والبطش٢٠١٣؛ القاسم، ٢٠١٠).

وبمعنى آخر فإنّ هذا المنحى أو التوجه يركز على ضرورة أن تحدد مؤسسات التعليم العالي النتاجات التعليمية المستهدفة التي ترمي البرامج الأكاديمية لها، وتسعى إلى تطويرها وإكسابها للطلبة قبل أن يتم إقرار الخطط الدراسية الخاصة بها، والتي بالعادة توزع على ثلاثة مجالات: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري النفس حركـي، فمثل هذه العملية تقود إلى ضمان جودة عمليات التعلم والتعليم التي تأخذ حيّزاً في إطارها ولعل هذا أيضا يتيح للجامعة التميّز في برامجها عن طريق إتاحتها المجال للقائمين على برامجها أن يعكسوا رسالة ورؤية الجامعة وأهدافها الإستراتيجية. وبيانٍ لدرجة التزامها بالمعايير الأكاديمية العامة المتوقعة من مؤسسات التعليم العالي، والتقيد بها لضمان ممارسات الجودة في جميع العمليات، والإجراءات المرتبطة بمدخلاتها، وعملياتها ومخرجاتها (القاسم، ٢٠١٠).

ولعل هذا الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم العالي جاء نتيجة لما أشارت إليه معظم التقـارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة نتاجات التعلم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ففـي منتصف القرن العشرين ركزت الولايات المتحدة الأميركية وفرنسا ودول أخرى علـى دراسـة الممارسات التقييمية في التعليم العالي كأحد المحاور الرئيسة التي تسهم في تجويد وتحسين العملية التعليمية التعلمية، أما علـى المـستوى العربي فقد كانت الشكوى عامة حول التعليم العالي، ففي اللقاء الذي نظمه منتدى الفكر العربـي بالتعاون مع البرنـامج الإنمائي للأمم المتحدة (UNDP) United Nation Developmental Program حول التعليم العالي في البلدان العربيـة في عـام ٢٠٠٦ كان من نتائجه أن غالبية الجامعات العربية تعاني ضعفاً في محور تقييم نتاجات تعلم طلبتها (Regional Overview Report, 2006).

ونتيجة لذلك فقد سعت الكثير من الحكومات العربية إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتجويد مخرجاتها بإنشاء وتشكيل الهيئات، أو المجالس المتخصصة للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، والتحقق من نتاجات العملية التعلمية التعليمية من خلال الممارسات التقييمية التي تضمن من خلالها توطيد ثقتها ببرامجها التعليمية، مثل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في جمهورية مصر العربية، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، وهيئة ضمان جودة التعليم في البحرين، والهيئة العليا للاعتماد والتقويم في السودان، ومجلس الاعتماد في سلطنة عمان، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن (العبيدي، ٢٠٠٩).

ويتنـاول دليل إدارة الجودة الشـاملة للتعليم العـالي فـي الـوطن العربـي مستوى المخرجـات الـذي تتطلبه إدارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي بحيث تكون نتاجـات تعلم طلبتهـا، أي محصـلة اشتغالها، منسجمة مـع غايـة التعليم وأهدافـه، وأن ضـمان جـودة المخـرج منـه يقتضـي التركيـز علـى

تحقق نتاجات التعلم عند الطالب من خلال قياسها بممارسات تقييمية تضمن ذلك، وقد تبع تزامن هذا التغيير العالمي في نظريات وممارسات التعلم والتقييم تغير في العالم العربي. وكان من أهم أسباب هذا التغير انخفاض مستوى مهارات التعلم الأساسية لدى الطلبة، وظهور علامات تراجع في مؤسسات التعليم بزيادة الطلبة المسجلين، وعدم توازن كفايات الطلبة مع احتياجات سوق العمل وفشل ممارسات التقييم الحالية في الكشف عن مدى تحقق نتاجات التعلم، وإعداد الطالب للمجتمع (فاطمة وساسي، ٢٠٠٥).

وقد ساعدت الأطر النظرية الجديدة التي جلبتها نماذج الجودة على الانتقال من النظرة التقليدية نحو التدريس والتقييم إلى التقييم باستخدام نماذج عقلية لها معنى تركز على النتاجات كدليل على جودة التعليم بدلا من النماذج التي تعتمد على المدخلات فقط، وكذلك على ربط التقييم المصغر في الصف بالتقييم على مستوى أكبر وهو البرنامج والمؤسسة التعليمية. وأصبح هناك توجه جديد نحو إتاحة عدد كبير من طرق التقييم المرنة والواسعة التي تناسب طرق التعلم الجديدة والكم الهائل من المعارف وفهم المعلومات، والمهارات المطلوبة للخريجين. كما أصبح التقييم هو الذي يقود عملية التعلم، فالطلبة يجعلون التقييم هو الذي يحدد أولوياتهم وهو الذي يحدد الأشياء المهمة التي ينبغي أن يتعلموها ومن ثم كيف يقضون أوقاتهم في التعلم. لذا فإن طرق التقييم وفترات تنفيذها يجب أن تتعامل مع هذه الحقيقة. وبالتالي فإن وضعها كخطة على كافة المستويات يضمن لنا تعليم عميق وغير سطحي. واستناداً لذلك فقد زادت أهمية تصميم المواد الدراسية باستخدام أسلوب التحقق من نتاحات التعلم، وتصميم وتخطيط التقييم كجزءٍ من المنهج يتوافق مع النتاجات المحددة وطرق التعليم والتعلم المستخدمة (الدرندري، ٢٠١٠).

وعلى مستوى المملكة الأردنية الهاشمية، فقد شهد قطاع التعليم العالي خلال العقدين السابقين نمواً كميّاً ملحوظاً تمثل بالزيادة في عدد مؤسسات التعليم العالي، وأعداد الطلبة المسجلين، وأعضاء هيئة التدريس، وأعضاء الهيئة الإدارية، والزيادة في حجم الإنفاق، والدعم الحكومي لهذا القطاع التعليمي الهام، إذ بلغ عدد الجامعات الرسمية عشر جامعات حكومية، وإحدى وعشرين جامعة خاصة، وواحد وخمسين كلية مجتمع متوسطة، ولعل هذا التطور في أعداد الجامعات صاحبه زيادة في إعداد الطلبة الدراسين فيها حيث تقدر أعداد الطلبة الملتحقين في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لمختلف البرامج والعلامات بحوالي (٣٠٠) ألف طالب وطالبة، منهم (٣٠) ألف طالب وطالبة من دول عربية وأجنبية (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٤).

ولقد خلص المؤتمر الوطني لتطوير الخطط الدراسية وأساليب التعليم والتعلم والبحث العلمي في الأردن الذي عقد في عمان في عام ٢٠١٠ إلى تبني خطة وطنية شاملة لتطوير قدرات وكفاءات

أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي في مجالات تقييم تعلم الطلبة في البرامج الأكاديمية مع التركيز على برامج تدريبية في موضوعات متنوعة من الممارسات التقييمية. كما وأكدت توصيات المؤتمر على أنّ الضعف في القدرات، والمعارف، والمهارات الخاصة بطرق بناء وتوظيف أدوات القياس المبنية على الأساليب الحديثة لقياس نتاجات التعلم تؤثر سلباً على الممارسات التعليمية التعلمية، والتي تأخذ حيزاً في إطار مؤسسات التعليم العالي، ونتاجات التعلم الخاصة بها. كما أوصى المؤتمر إلى ضرورة الاعتماد على التوجهات الحديثة في التقويم وتعميمها على كافة البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي مع التركيز على التقييم المستند إلى النتاجات Outcomes Based Assessment (المؤتمر الوطني لتطوير الخطط الدراسية، ٢٠١٠).

الممارسات التقييمية

تتطلب الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس توفر كمية من المعلومات والبيانات التي لا يمكن التوصل إليها إلا من خلال أدوات ووسائل مثل الاختبارات بمختلف أنواعها والأبحاث، والتقارير، وملفات الإنجاز، والحضور والمشاركة الصفية، ومشاريع التخرج والواجبات، والأنشطة الصفية الأخرى وغيرها من الأدوات والوسائل من أجل التوصل إلى تلك المعلومات والبيانات عن تحقق نتاجات التعلم لدى الطلبة، والتي غالبا ما يتم التعبير عنها بأرقام أو رموز أو تقديرات حسب نظام العلامات المعمول به في الجامعة.

ومن أجل معرفة وفهم ما اكتسبه الطلبة وما يحتاجون لاكتسابه من معارف ومهارات؛ فإن المدرسين يحتاجون لتقييم تعلم طلبتهم في تلك المجالات. ويمكن أن يكون التقييم أول وأهم جزء في عملية التعليم من حيث الفترات الزمنية التي ينفذ بها، والنتائج التي يوفرها والذي يتضمن القياس والتغذية الراجعة، والتأمل، والتغيير الموجه نحو فرص التحسين وغيرها. كما أن التقييم يلعب دوراً مهماً وضرورياً لتوليد المعلومات المستخدمة في اتخاذ القرارات التعليمية. ويخدم أغراضا متعددة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس مثل إعطاء العلامات، وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة وإثارة دافعية الطلبة، وتوضيح توقعات التحصيل الأكاديمي للطلبة، ومراقبة فعالية التدريس بشكل مستمر (Ohlsen, 2007; Stiggins, 2001). ومن أجل استخدامها كأدوات في تقييم نتاجات تعلم الطلبة فإنه يجب أن يتم تحويل عملية التقييم ضمن طريقتين أساسيتين أولها أن يتم تحسين محتوى وطبيعة التقييم بصورة جوهرية، وثانيها أن يصبح جمع واستخدام المعلومات والأفكار المتأتية من التقييم جزءاً من عملية التعلم (Sherpard, 2000).

إن الهدف من تقييم تعلم الطلبة ليس فقط إعطاء العلامات وإصدار حكم في نجاح الطالب وتحديد مستواه بل يتجاوزه إلى هدف تحسين عملية التعلم. ولهذا السبب فإن التقييم إذا كان مستمراً ومتكرراً وبصورة صحيحة فمن شأنه أن يساعد الطلبة على صقل وتعميق فهمهم لما تعلموه، ويعمل على إستثارة دافعيتهم للتعلم (Wiggins, 1998). فكلما توفرت لدينا معلومات أكثر عن الطلبة كلما كانت الصورة أوضح عن الأداء الأكاديمي لهم، واستطعنا تقديم ما يستثير تحدياتهم للتعلم، من هنا جاء الحاجة للاهتمام بكيفية استخدام الممارسات التقييمية وتوظيفها بشكل مناسب في العملية التعليمية والقصور في استخدامات التقييم سيؤدي إلى فحص غير دقيق لنتاجات تعلم الطلبة وإنجازاتهم وبالتالي قد يعيق إمكانية تحقيق التعلم الأكاديمي المنشود (Stiggins, 2001).

إن القائمين على الجامعات والمعاهد والمؤسسات المهنية الذين يقومون بعملية التعليم والتطوير المهني بحاجة لمعرفة ما يعرفه المدرسون وما لايعرفونه في حقل تقييم نتاجات التعلم، وما الذي يستخدمونه في قياس وتقييم نتاجات تعلم طلبتهم، وما نوع مهارات التقييم التي يمتلكونها من أجل تقييم أداء الطلبة بشكل فعال. كما أن مطوري المناهج، وأخصائيي القياس والتقويم لا يمكنهم توقع الشيء الكثير من أعضاء هيئة التدريس في تقييم الطلبة طالما أنهم لم يتلقوا التدريب المناسب في مجال التقييم التربوي (Ayala, et al. 2008). إن حث المدرسين من بداية التعيين والعمل في الجامعة قد يكون ذا قيمة لدراسة ممارساتهم التقييمية وسياستهم في إعطاء العلامات للطلبة لمعرفة فيما إذا كانت تتسق مع فلسفتهم في التعليم والتعلم ومع معتقداتهم الأخرى عن تقييم أداء الطلبة (McMillan and Nash, 2000).

ومن أكبر المهام التي يضطلع بها عضو هيئة التدريس في الجامعة هي التدريس وما يتبعها من مهام أخرى، ومن هذه التبعات مهمة تقييم تعلم الطلبة، فالمدرس نفسه يقوم بإعداد الأدوات التي يمكنه من خلالها قياس التحصيل الأكاديمي لطلبته لمادته الدراسية وهو الذي ينفذها ويصححها، ومن ثم عليه تحديد العلامة لكل طالب مع ما تتطلبه هذه العلامة من دقة وصدق وموضوعية دون تحيز في ضوء تنوع الممارسات التقييمية التي يوظفها، وفي ضوء أثرها على الطالب في ظل تباين مهارات، وكفايات هيئة التدريس في مجال القياس والتقويم. وبوجود تلك التباينات بين أعضاء هيئة التدريس في الممارسات التقييمية لتعلم الطلبة فإنّ عملية التقييم تلك تواجه بالكثير من الانتقادات للأدوات المستخدمة، أو لطريقة توظيفها، أو لعضو هيئة التدريس نفسه (Koloi-Keaikitse, 2012). فنتاجات التعلم المقاسة وحسابها كمياً والحكم عليها تعتبر مؤشراً على وجود التعلم، لذلك تعتبر عملية التقييم موجهاً لعملية التعليم، بما فيها المنهاج والعمليات التربوية كافة والتي تسهم في تحقيق نتاجات التعلم المستهدفة، وبقدر ما تكون الممارسات التقييمية دقيقة وموضوعية بقدر ما تكون نتائجها صالحة،

وفعّالة في التأكد من تحقق نتاجات التعلم المستهدفة لدى الطلبة وبالتالي تحقق أهداف الجامعة ورؤيتها ورسالتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إنّ بحث موضوع التقييم وعلاقته بعملية تعلم الطلبة كأهم مخرج تعليمي في المنظومة التربوية، يعمل على رفد متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة، بمعلومات قيّمة عن مدى إسهام الممارسات التقييمية في كشف مستوى تعلم الطلبة، والوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم في المؤسسات التعليمية من أجل تحسين عملية التعلم .

ويتبنى أعضاء هيئة التدريس عادة ممارسات تقييمية مختلفة لتقييم تعلم طلبتهم، فغالباً ما يُعدُّ المدرسون المهمات التقييمية اعتمادا على الكيفية التي يختارونها، وعلى مدى تكرار تلك المهمات، وعلى المامهم أومعرفتهم العميقة بتلك الأساليب، وعلى كيفية إعطاء التغذية الراجعة. إن جميع هذه القضايا هي مؤشر واضح على أن الممارسات التقييمية تلعب دوراً تكاملياً وجزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وكما في كل الجامعات فإن أعضاء هيئة التدريس هم القوى المحركة للعملية التربوية والتعليمية، وإن ممارساتهم التدريسية والتقييمية هي الوسائل في تحسين وتعزيز أي نظام تربوي (Nenty, Adedoyin, Odili, and Major, 2007). ولهذا السبب فمن الضروري فهم تصورات أعضاء هيئة التدريس إزاء الممارسات التقييمية وكذلك تصوراتهم فيما يتعلق بتدريبهم، وتجاربهم وخبراتهم في استخدام طرق التقييم المختلفة في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم. ومن المهم والمفيد معرفة استخدام الممارسات التقييمية، وكذلك التعرف على كيفية إعطاء العلامات لأعمال الطلبة، وأيضا معرفة كيفية تفسير نتائج تقييم الطلبة. إن الممارسات التقييمية عنصر ضروري للتصدي لحاجات تعلم الطلبة، ويمكن في نهاية المطاف أن تسهم في تحسين النظام التربوي والمساءلة. كما أن فهم الممارسات التقييمية التي يجريها أعضاء هيئة التدريس هو بمثابة وسيلة لإكتشاف كيفية تبني أعضاء هيئة التدريس أو استخدامهم لطرق تقييمية ذات جودة تتماشى مع احتياجات تعلم الطلبة (McMillan, 2001). فعادة ما يسأل المدرسون أنفسهم كمقيمين لنتاجات تعلم طلبتهم أسئلة مثل: ما نوع المهارات التي أود تقييمها؟ كيف ينبغي إجراء مثل هذا التقييم؟ وكيف ينبغي تحليل وتفسير نتائج التقييم؟ وكيف يمكن الاستفادة من النتائج وتحليلها في تطوير عملية التعليم ؟

وترى راونتري (Rowntree, 1987)، أنه يجب على المدرسين تحديد الغرض عند تقييمهم لتعلم الطلبة، وعلى وجه التحديد عليهم أن يحددوا كيف ستوظف وكيف ستستخدم النتائج التي سيحصلون عليها من تقييم طلبتهم. كما أن على عضو هيئة التدريس أن يحدد محتوى التقييم وعليه أن يكون على وعي كاف بأنه في موقع يمكنه من خلاله تحديد أنواع المعارف والمهارات التي يسعى لتقييمها، وعلى المدرسين تحديد كيف سيجرون عملية التقييم. كما إن على المدرسين إتخاذ قرارات تتعلق باختيار طريقة التقييم التي سيستخدمونها ويحددون فيما إذا كانت هذه الطريقة يمكنها تقييم المحتوى المطلوب، ويقررون فاعليتها في الوصول بالطلبة لأقصى إمكانتهم الأكاديمية. وعليهم أيضا اتخاذ قرارات فيما يتعلق بإعطاء العلامات وإعطاء التغذية الراجعة، وكيف سيحللون ويفسرون النتائج، واستخدام نتائج التقييم في اتخاذ قرارات صائبة في عملية التعليم (Stiggins, 2001).

وجاءت قرارات وزارة التعليم العالي في العام (٢٠١٢) لتؤيد التوصيات التي خلص إليها المؤتمر الوطني للخطط الدراسية والبحث العلمي الذي عقد في عمان في الفترة الواقعة **١٥-١٧** حزيران **٢٠١٠** ؛ إذ نص القرار (**٢٠١٢/١٧٦**) المتمخض عن هذا المؤتمر إلى ضرورة القيام بمشروعين الأول يركز على إيجاد آليات وبرامج لدعم وتطوير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات؛ لرفع الكفايات، والمهارات لديهم في بناء وتوظيف أدوات القياس والتقويم التي تُبنى استناداً إلى الأساليب الحديثة في تقييم أداء الطلبة. والثاني فيركز على تطوير أسس تقييم أداء الطلبة في الأردن وذلك عن طريق بناء اختبارات وطنية واستخدام وتكييف الاختبارات الدولية الخاصة بقياس المهارات والمعارف، والكفايات التي تشكل نتاجات للتعلم لمختلف التخصصات التي تقدمها الجامعات الأردنية وتطوير معايير خاصة بتفسير الأداء عليها، والعمل على الاستمرارية في إدخال التحسينات والتطويرات عليها.

وانسجاماً مع توجه الخطط الإستراتيجية الخاصة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتلبية لحاجات مؤسسات التعليم العالي الأردنية برزت حاجة للتعرف على درجة اتقان الممارسات التقييمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، كما وجاءت الحاجة لوجود نموذج يظهر مكونات وإجراءات تقييم نتاجات التعلم الخاصة بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها هذه المؤسسات بشكل عام جاءت فكرة هذه الدراسة التي ترمي إلى التوصل إلى نموذج مقترح للممارسات التقييمية من أجل التأكد من تحقق نتاجات التعلم الخاصة بالمواد والبرامج الأكاديمية بشكل عام التي تقدمها الجامعات الأردنية مبني على أساس مسح الواقع لهذه الممارسات التقييمية في

هذه المؤسسات وما يقوم به أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ممارسات تقييمية، ولما هو متوفر من نماذج خاصة بتقييم نتاجات التعلم على مستوى مؤسسات التعليم العالي في العالم.

إن الحاجة لوجود إطار مفاهيمي حديث للتقييم يغطي مختلف مكونات جوانب تقييم تعلم الطلبة والعلاقات فيما بين هذه الجوانب يعتبر اسهاماً ينير الطريق لبرامج التطوير المهني ورفع كفايات أعضاء الهيئة التدريسية المتصلة بجوانب الممارسات التقييمية، إضافة الى مساعدة هذا الإطار في توفير مؤشرات متنوعة عن مستوى تحقق نتاجات التعلم لدى الطلبة والتي يحتاجها أي برنامج أكاديمي للدلالة على ضبط جودة البرنامج والسير في إجراءات اعتماده الأكاديمي. وهذا البحث يلقي الضوء على درجة إتقان الممارسات التقييمية التي يتقنها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وكذلك على الممارسات التقييمية التي يستخدمونها، ودرجة استخدامهم لها، وعلى تصوراتهم في التقييم في ضوء مجموعة مجالات للممارسات التقييمية. فعادة ما تكون الممارسات، والأساليب التقييمية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس بحسب ما تراه الجامعة، أو الكلية، أو غالبا ما يراه عضو هيئة التدريس لتحديد الممارسات التي يرغب في توظيفها لقياس تعلم طلبته، والتي تظهر مدى اكتسابه للكفايات والمهارات والمعارف في المادة الدراسية، وتعكس تحصيله فيها. ويتوقع أن تتفاوت هذه الممارسات في درجة تطبيقها من عضو هيئة تدريس لآخر، ومن مادة دراسية لأخرى، ومن برنامج أكاديمي لآخر وقد ينتج عن هذا التفاوت آثار إيجابية أو سلبية على الطلبة، وعلى المجتمع في النهاية وسواء كانت هذه النتائج إيجابية أم سلبية فهي من العوامل التي تحدد طبيعة العلاقة بين الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس وبالتالي تكون انعكاسا وجدانيا للطلبة على الكلية والجامعة.

ومما لا شك فيه أن هنالك الكثير من الجامعات تبنّت أنظمة خاصة بها في تقييم تعلم طلبتها، وإن تنفيذ هذه الأنظمة من خلال الممارسات التقييمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس ما زال يثير الكثير من التساؤلات، والتحفظات حول مدى فاعليتها وملاءمتها في قياس نتاجات تعلم الطلبة، كما أن عدد الدراسات التي طرقت موضوع الممارسات التقييمية في الجامعات الأردنية محدود جداً، وما يزال الباب مفتوحاً لمزيد من الدراسات.

ونظراً لاختلاف الممارسات التقييمية عند عضو هيئة التدريس من مادة دراسية لأخرى ومن عضو لآخر، ومن كلية لأخرى، ومن برنامج أكاديمي لآخر جاءت هذه الدراسة بهدف مسح وتقييم واقع الممارسات التقييمية المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ لتقييم تعلم طلبتهم الخاصة بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات الأردنية، والوصول إلى نموذج

يغطي مكونات عملية تقييم نتاجات التعلم بناء عليه، وتحديداً فإنّ الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟
٢- ما درجة اتقان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟
٣- ما تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية على أهمية الممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟
٤- هل تختلف درجة إتقان الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية باختلاف كل من نوع الكلية (كليات صحية، وكليات علمية، وكليات إنسانية)، ومستوى البرنامج (بكالوريوس، دراسات عليا)؟
٥- ما الاحتياجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التي يجب التركيز عليها لبناء وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في مجال تقييم نتاجات تعلم الطلبة وفق المعايير العلمية؟ وهل هناك أثر لمستوى التدريب على الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس؟
٦- ما علاقة درجة الاستخدام ودرجة الإتقان، ودرجة الاستخدام والتصورات، ودرجة الإتقان والتصورات؟

أهمية الدراسة

تستند الممارسات التقييمة التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية على تصوراته معتقداته عنها، ومستوى التدريب والتأهيل الذي تعرض له، والمعارف والمهارات في مجال التقييم التربوي. ويبقى اتقان عضو هيئة التدريس للأساليب التقييمية محورياً وهاماً في دعم القرارات التعليمية والتربوية التي يتم تقديمها عن تعلم الطلبة. وقد توفر نتائج هذه الدراسة معلومات قيمة عن مستوى الممارسات التقييمة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وكذلك الاحتياجات التدريبية لهم في مجال القياس والتقويم في الأردن وأجزاء أخرى من العالم تتشابه في طبيعة برامجها وظروف جامعاتها. ويمكن أيضا أن تستخدم المعلومات التي يتم الحصول عليها في هذه الدراسة في تقويم فاعلية الممارسات التقييمية التي يتبناها أعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم طلبتهم. وتضيف نتائج هذه الدراسة لجسم المعرفة مجموعة من المعارف النظرية المتصلة بعملية التقييم والممارسات التقييمية

في التعليم العالي في الأردن لتكون بمثابة إطار نظري يسهم في تطوير وإعداد عضو هيئة التدريس في مجال الأساليب التقييمية لتعلم الطلبة. وتنبع أهمية الدراسة من:

أ- الأهمية النظرية، وتتمثل بما يأتي:

- وقوفها على الممارسات التقييمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتحقق من نتاجات تعلم الطلبة.
- التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس على تصورتهم عن تقييم تعلم الطلبة.
- التعرف على درجة اتقان الممارسات التقييمية المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم.
- الكشف عن الفروق تبعا لاختلاف نوع الكلية، وتبعاً لاختلاف مستوى البرنامج الأكاديمي (برامج بكالوريوس وبرامج دراسات عليا).
- الوقوف على الاحتياجات التدريبية في مجال القياس والتقويم لأعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية استناداً لمعرفة الواقع، والمعتقدات حول أهمية أساليب التقويم ومدى الاختلاف والتفاوت في درجة إتقان الأساليب التقويمية المتعددة تبعا لمتغيرات متصلة بالتخصص ومستوى الطلبة.

الأهمية العملية، وتتمثل بما يأتي:

- المساهمة في توفير قاعدة من المعلومات التي يمكن أن تشكل أساساً لعملية التخطيط لبرامج التطوير لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقييم تعلم الطلبة.
- المساهمة في توفير معلومات عن الاحتياجات التدريبية في مجال القياس والتقويم يمكن أن تشكل أساساً لبرامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقييم تعلم الطلبة.
- توفير نموذج عام لتقييم تعلم الطلبة على مستوى المادة وعلى مستوى البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات الأردنية مما قد يساعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تحسين ممارساتهم التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة وبالتالي يسهم في تطوير وتحسين نتاجات التعلم المنشودة وتحقيق رؤية ورسالة الجامعة، ويعطي مؤشرات للحكم على جودة هذه الممارسات عبر البرامج المختلفة لكليات وأقسام الجامعة الواحدة وعبر الجامعات المختلفة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة كشف واقع الممارسات التقييمية التي يتقنها، ويستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تقييم تعلم طلبتهم الخاصة بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات الأردنية، والوصول إلى نموذج لتقييم هذه النتاجات، وتسعى تحديداً لتحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على واقع الممارسات التقييمية الحالية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من مختلف الكليات العلمية، والصحية، والإنسانية الذين يدّرسون مقررات متطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية على مستوى الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.

٢- التعرف على مواطن قوة أعضاء هيئة التدريس في ممارساتهم التقييمية لتعلّم طلبتهم في الجامعات الأردنية، وتحديد نقاط التحسين التي تعكس حاجات ضمن برامج التطوير المهني.

٣- معرفة الفروق في درجة اتقان الممارسات التقييمية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تقييم تعلم طلبتهم على مستوى نوع الكلية (علمية، وصحية، وإنسانية)

٤- معرفة الفروق في كل من درجة استخدام ودرجة اتقان الممارسات التقييمية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تقييم تعلم طلبتهم على مستوى البكالوريوس، ومستوى الدراسات العليا.

٥- معرفة الفروق في كل من درجة استخدام ودرجة اتقان الممارسات التقييمية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم على مستوى المادة الدراسية، ومستوى البرنامج الأكاديمي.

٦- الكشف عن الاحتياجات التدريبية في مجال القياس والتقويم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

٧- الكشف عن العلاقة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس عن تقييم تعلم الطلبة ودرجة اتقانهم للممارسات التقييمية، وكذلك بين التصورات ودرجة استخدام الممارسات التقييمية. إضافة للكشف عن طبيعة العلاقة بين الممارسات التقييمية التي يتقنونها وبين التي يستخدمونها.

٨- تقديم نموذج مقترح لتطوير الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لتقييم نتاجات تعلم طلبتهم.

حدود الدراسـة

هنالك بعض المحددات التي ينبغي مراعاتها عند تعميم نتائج هذه الدراسة وهي:

١- تمثلت عينة الدراسة بأعضاء هيئة التدريس من الجامعات الحكومية والخاصة وتم اختيارهم حسب الأقاليم الجغرافية (شمال، وسط، جنوب) من مدرسي المواد الدراسية على مستوى الجامعة أو الكلية، وتتعمم النتائج في ضوء تشابه خصائص عينة الدراسة الحالية مع المجتمع.

٢- اقتصرت الدراسة على الممارسات التقييمية العامة والمشتركة بين المواد الدراسية المطروحة - ولم يتم أخذ خصوصية بعض المواد الدراسية بعين الاعتبار لصعوبة ذلك من الناحية العملية - لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تقييم تعلم طلبتهم كما ظهرت في أدوات الدراسة.

٣- نتائج الدراسة الحالية مرتبطة بمدى صلاحية الأدوات ودلالات الصدق والثبات التي تم توفيرها.

٤- تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالإجراءات التي تم استخدامها في عملية جمع المعلومات والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل بياناتها.

٥- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى جدية اعضاء هيئة التدريس في الإجابة عن فقرات الاستبانة ومدى فهمهم لمحتوى الفقرات.

٦- تقتصر نتائج هذه الدراسة في المعلومات من الجامعات الخاصة على إقليمي الشمال والوسط بسبب عدم وجود جامعات خاصة في إقليم الجنوب.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

(١) **الممارسة التقييمية:** هو السلوك المباشر وغير المباشر الذي يتبعه عضو هيئة التدريس في الجامعات في تقييم نتاجات تعلم طلبته وتقدير علاماتهم. وهي أي (الممارسات التقييمة) تغطي مجموعة واسعة من القضايا بدءا من معتقدات أعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم عن تقييم الطلبة وتصوراتهم حول التدريب. والممارسات التقييمية التي يتقنونها في التخطيط لعملية تقييم الطلبة من مشاركة، وأبحاث، ومشاريع، وتجارب، وتطبيقات ميدانية، وبناء الاختبار، وإعطاء العلامات واستخدام نتائج التقييم، وكتابة التقارير المتعلقة بذلك.

(٢) **عضو هيئة التدريس:** الأستاذ، والأستاذ المشارك، الأستاذ المساعد في الجامعات الأردنية.

(٣) **نتاجات التعلم:** مجموعة المعارف والمهارات والكفايات التي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند الانتهاء من البرامج الأكاديمية نتيجة لخبرات التعلم والتعليم التي تقدمها لهم هذه البرامج.

(٤) **الطالب:** هو الشخص الذي مازال على مقاعد الدراسة في مرحلة البكالوريوس، أو الدراسات العليا في أي من الكليات العلمية أو الصحية أو الإنسانية في الجامعات الأردنية.

(٥) **الجامعات الأردنية:** هي الجامعات الرسمية والخاصة المعتمدة حسب معايير هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

(٦) **التقييم:** عملية جمع وتحليل واستخدام المعلومات من النتاجات التي تم قياسها بطريقة منتظمة ومستمرة لتحسين تعلم الطلبة من حيث المعرفة المطلوبة، والفهم، والمهارات، والكفايات التي تم اكتسابها.

(٧) **تقييم نتاجات التعلم** Assessment of student learning outcomes : هو الجمع المنتظم والمراجعة والتحليل والاستخدام للبيانات أو الأدلة الكمية والكيفية لنتاجات التعلم لاختبار مدى اتفاقها مع الأغراض والأهداف التربوية المعلنة للمؤسسة أو للبرنامج أو للمادة الدراسية، ولإعطاء تغذية راجعة ذات معنى تحفز التجديد الذاتي، ولتحسين فعالية المؤسسة والبرنامج في تحقيق تعلم الطلبة (Huba and Freed, 2000).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

إن تحسين عملية التعلم هي محور اهتمام المدرسين والتربويين منذ الأزل وفي مختلف بقاع الأرض، ففي العصر الحديث وفي أواسط القرن السابع عشر عندما بدأ التعليم في المدارس التي نعرفها بشكلها الحالي في أوروبا إبان الثورة الصناعية فيها، وفي سنة ١٨٠٠م في الولايات المتحدة الأمريكية ما فتيء المدرسون يختبرون العديد من الطرق التعليمية المختلفة من أجل تحسين عملية التعلم عند الطلبة ورفع التحصيل الأكاديمي لديهم (Marzno, 2006). ولقد أشار رايزنك (Resnick, 1982) إلى أن الإصلاحات في تحسين ورفع التحصيل الأكاديمي عند الطلبة يرجع منتصف القرن التاسع عشر عندما استخدم مسؤول ولاية ماسشيوستس الامتحانات كأداة مساءلة للمدارس العامة في الولاية. والتقييم عبر التاريخ كان مهما للطلبة لأن المدرسين في نهاية الأمر يحددون العلامات للاختبارات أو المشاريع أو التجارب أو الواجبات عند إعدادهم لخطة التقييم التي سيقومون بها، وبالتالي فكأنهم يخبرونهم عما هو مهم في المادة التي يدرسونها أو في البرنامج الملتحقين به حسب مقدار العلامات لكل مهمة، خاصة إذا كان شكل تقارير التقييم التي يحصل عليها الطلبة تميل لأن تكون على شكل تقديرات أو منح درجات Grading يظهر فيها تفاصيل التقييم، أي أن شكل وتصميم التقييم يرسل رسالة غير مباشرة لما هو مهم من المادة (Haldane, Downing Rodriguez, 2002 and).

ولقد انقسم رأي المختصين حول أفضل الطرق في قياس وتقييم تعلم الطلبـة فبعضهم يدافع عن الأساليب التقليدية في التقييم مثل: أسئلة الاختيار من متعدد والأشكال المختلفة للأسئلة الموضوعية، فالمناصرين لهذا التوجه يشيرون إلى أن الأساليب التقليدية فعّالة في قياس الأهداف المعرفية ومعاييرها خاصة عندما يكون هنالك الكثير من المعرفة يمكن قياسها، حيث تستخدم هذه الاختبارات لقياس معرفة الطلبة ومهاراتهم والفهم والتطبيق التي هي مهارات أساسية يحتاجها الطالب من أجل تحقيق النجاح في الدراسة. والبعض الآخر يدافع عن المناحي الجديدة في التقييم كالتقييم الحقيقي أو الأصيل والذي يشمل ملفات الإنجاز portfolios، والصحف النقدية journal critique، والمقالات البحثية research essays التي تستخدم في تقييم المستويات العليا من التفكير، وهي أقرب إلى الحياة العملية (MacMillan, 2008). وتم في العقد الأخير أيضا تطوير ووضع طرق التقييم البديل في الممارسات التربوية كنتيجة للاكتشافات والتوجهات الجديدة في النظريات المتعلقة بتعلم الطالب، وهذه الطرق من التقييم تعتمد في أساسها على إيجاد طلبة مفكرين، منظمين ذاتيا، نشطين (Elango,

Jutti, and Lee, 2005). ومع مرور الوقت تم تقديم النصح والتوجيه للمدرسين إلى تغيير تركيزهم واعتمادهم على الطرق التقليدية إلى المناحي الحديثة في تقييم تعلم الطلبة، ويعزى هذا التغير في وجهات النظر إلى الحاجة إلى تقييم يعلّم ويميـّز ويقيم المعرفة والمهارات والقدرات التي يحتاجها الطالب خارج أسوار الجامعة، لذا أدخلت الأشكال الجديدة من التقييم البديل بسبب قدرتها على فحص واختبار القدرات العقلية العليا والمعقدة مثل الكتابة وحل المشكلات التي لا يمكن تقييمها بأشكال التقييم التقليدية (Reynolds, Livingston, and Willson, 2009; Waldrip, Fishers and Dorman, 2009).

وخلال العقدين الماضيين، تم إضفاء الطابع المؤسسي لتقييم تعلم الطلبة في مؤسسات التعليم العالي في العالم المتقدم كمتغير حاسم في تقويم الفعالية المؤسسية للجامعات. ونتيجة لذلك فقد تحسنت عمليات التخطيط في مؤسسات التعليم العالي لديهم، وكذلك أدوات التقييم، ونفذت تلك المؤسسات استراتيجيات جديدة، وتم تدريب وتمكين أعضاء هيئة التدريس والإداريين على مختلف الممارسات التقييمية. إن تقييم تعلم الطلبة كعملية وكمنتج هو عنصر أساسي في الثقافة التنظيمية تركزت في نوعية تعلم الطالب. ويتطلب هذا التقييم التزام مؤسسي لتحقيق رؤية المؤسسة وأهدافها من خلال ممارسات تقييمية لتعلم الطلبة يمكنها التأكد من تحقق التعلم وتحسينه، و قياس التحصيل الأكاديمـــــي والمحافظة على المعايير الأكاديمية للجامعة (Moira Cordiner, 2011).

وقد حظيت عملية قياس وتقييم تعلم الطلبة للمواد والبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي باهتمام مستمر في الأدب الخاص بإعداد البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي حيث نظر إليها آلن (Allan, 2008) بأنها ما يحققه الطالب فعليّاً وينجزه وليس ما تسعى إليه المؤسسة التعليمية، في حين أن إيسنر (Eisner, 1979) يرى أنها تتمثل فيما ينتهي إليه الطالب سواء كان مخطط له أم غير مخطط له بسبب انخراطه بالمؤسسة. أما قاسم (٢٠١٠) فأشار إلى أن نتاجات التعلم تمثل ما ينبغى أن يعرفه الطالب ويكون قادراً على أدائه بعد دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمى معين. أما المكتب الإقليمي للدول العربية التابع للمكتب الإنمائي للأمم المتحدة فيرى أن نتاجات التعلم المستهدفة تتمثل بالمعارف والمهارات والكفايات والسلوكات التي يتوقع من الطالب اكتسابها عند الانتهاء من البرنامج الأكاديمي (UNDP, 2006).

كما ارتبطت بالاتجاهات المعاصرة في تقييم نتاجات التعلم عدة مفاهيم، من أهمها مفهوم ضمان الجودة Quality Assurance، وهو مجموعة النشاطات التي تتخذها مؤسسة أو منظمة لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقا لمنتج ما، أو لخدمة ما، يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام. ويرتبط بها مفهوم نتاجات التعلم المستهدفة Intended Learning Outcomes (ILOs) الذي يركز على ما

يتوقع أن يعرفه الطلبة ويستطيعون عمله نتيجة انخراطهم في عملية التعلم في مقرر أو برنامج معين. وبالمقابل فهناك نتاجات التعلم غير المستهدفة Unintended Learning Outcomes (ULOs)، والتي تشمل ما يتعلمه الطلبة مما لم يخطط له في المادة ولكنه جاء مصادفة غير أنه جيّد. مثل أن ينمَّي الطالب اهتماماً بموضوع خاص في المادة أبعد مما تتطلبه المادة، ويحقق مستوى أعلى من المطلوب أو المتوقع منه (Biggs and Collis, 1982). أما نتاجات التعلم المرغوبة Desirable Learning Outcomes (OLDs)، فتطلق على ما يتعلمه الطالب ويستطيع أداءه ويكون مرغوباً فيما يخص أهداف الجامعة والخريج النمطي (Biggs, 2007 ; Biggs and Collis, 1982).

ويرى بيجز وكوليز (Biggs and Collis, 2007) المشار إليهما في (إقبال، ٢٠١٠) بأن مستويات نتاجات التعلم المستهدفة تشمل ثلاثة مستويات، هي:

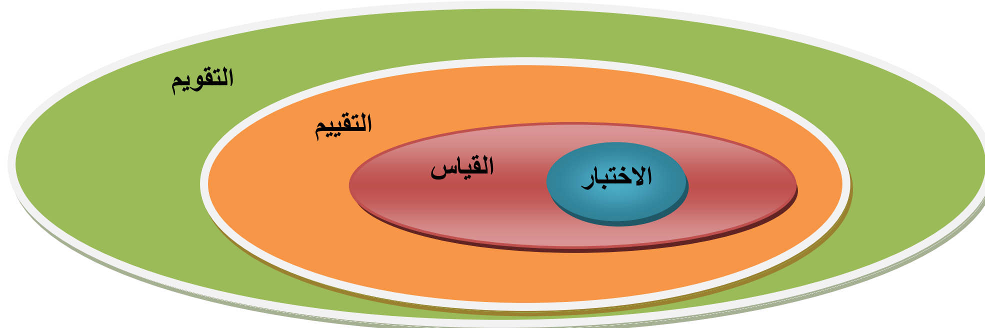
١- مستوى المؤسسة، ويركز على خصائص الخريج المثالي من الجامعة.
٢- مستوى البرنامج، ويتناول نتاجات التعلم المتوقعة من الطلبة المسجلين في برنامج أو في قسم ما، أو في كلية ما.
٣- مستوى المادة، ويركز على نتاجات التعلم المتوقعة للطلبة الذين يدرسون مادة ما في مستوى معين من البرنامج. والبرنامج التعليمي هو مجموعة متسلسلة ومنظمة من المواد الدراسية والأنشطة الأكاديمية المنهجية وغير المنهجية التي تؤدي إلى منح درجة علمية.

وفي ظل المناحي الحديثة في تقييم تعلم الطلبة فإن المستويات اللفظية لتقدير الأداء (روبريك) (Rubrics) تستخدم في تقييم نتاجات التعلم؛ وهي ملخص واضح لمحكات وصفية لتقييم أعمال الطلاب (أداء أو منتج) وإعطاء تقديرات لهم. وتعتمد على تحديد مستويات أداء معينة (مثل: ممتاز جيد، مقبول، ضعيف) مع مصنّفات Descriptors للأداء داخل كل مستوى. وتوضح الإرشادات ما ينبغي أن يكون عليه الأداء في كل مستوى، وتؤدي إلى تقييم أكثر تفصيلا من العلامة الكلية وحدها كما يستخدم مفهوم إعطاء التقديرات Grading للإشارة لعملية تصحيح التقييم بهدف إعطاء تقدير للطالب في المادة. أما مفهوم إعطاء العلامات Scoring فهو عملية إعطاء العلامات للتقييم للحصول على بيانات عن مستوى تحقيق المادة لنتاجات التعلم وليس من أجل إصدار حكم على تعلم الطالب (درندري، ٢٠١٠).

مفهوم التقييم

عرّف الأدب مفهوم التقييم بطرق مختلفة، فلقد تم تعريفه في قاموس ويبستر (Webster's New World Dictionary) بأنه تحديد قيمة ما يستحق التثمين "To determine the worth of: to Appraise" . ولقد عرفه مايكل سكرفن (Michael Scriven) كما ورد لدى ساندرز وفيتزبيرغ وورثيرن (Sanders, Fitzpatrck, and Worthern, 2004) بأنه الحكم على قيمة أو جدارة الشيء Worth and Merit. ويتفق مع هذا التعريف كل من مارك، وهنري، وجولنيز، وستفليبم، وستاك. أما ساندرز وفيتزباتريك وورثن بأنه تحديد وتوضيح وتطبيق مجموعة معايير يمكن الدفاع عنها لتحديد وتقييم قيمة الشيء بالنسبة لتلك المحكات.

وظهر بعض الخلط بين مصطلحات "اختبار، قياس، تقييم، تقويم" لأنها في النهاية متضمنة في عملية واحدة. فإذا أعطي الطلبة مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها وتم الحصول على درجاتهم بجمع الإجابات الصحيحة وتم بتوزيعهم في فئات (جيد، متوسط، ضعيف) فهذا يشمل العمليات الأربع، وإذا كان التقويم عملية اتخاذ قرار ذو قيمة يتعلق بأداء أو نتاج طالب ما، بقصد الحكم على مستوى تحقق نتاجات التعلم لديه حتى يمكن تصنيفه وتسكينه في مستوى دراسي معين، فإن التقييم يتضمن تحديد قدرته في النتاجات من خلال جمع البيانات عن طريق مراجعة المهمات التقييمية ومقارنتها بأعمال الآخرين، ومعرفة مدى تحقيق أعماله للمعايير الصحيحة للأهداف المنشودة. كما يمكن أن تتم عملية التقييم بناء على نتيجته في أدائه على اختبار مقنن لموضوع المادة (وهذا يعد قياسا) إن هذا كله يساعد حتما في التحضير لاتخاذ قرار بشأن تصنيف الطالب ومن ثم التوجيه بوضعه في المستوى الدراسي المناسب (الزهراني، ٢٠٠٩). والشكل (١) التالي يعطي مثالا توضيحيا للعلاقة بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم:



الشكل (١): العلاقة بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم. النبهان (٢٠٠٤)

ويعرف تيري أفيرتون (Terry Overto, 2009) هذه المفاهيم على النحو التالي:

الاختبار: أداة قياس يتم اعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة إمتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجابات عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها.

التقييم: هو عملية لجمع المعلومات تهدف لمتابعة تقدم تعلم الطلبة، واتخاذ قرارات تربوية إذا دعت الحاجة، وتتضمن الملاحظة، المقابلات، ومراقبة السلوك، إضافة للاختبارات.

التقويم: وهي مجموعة إجراءات تستخدم لتحديد فيما إذا حقق الطالب المحكات المحددة مسبقا، وأصبح مؤهلا في موضوع معين. أي اصدار الحكم على الجودة والجدارة لأمر ما.

القياس :هي مجموعة من الإجراءات والمباديء لكيفية إعطاء الصفات قيما رقمية وفق قاعدة محددة. فالعلامات الخام تعتبر قياسا، الرتب المئينية، العلامات المعيارية.

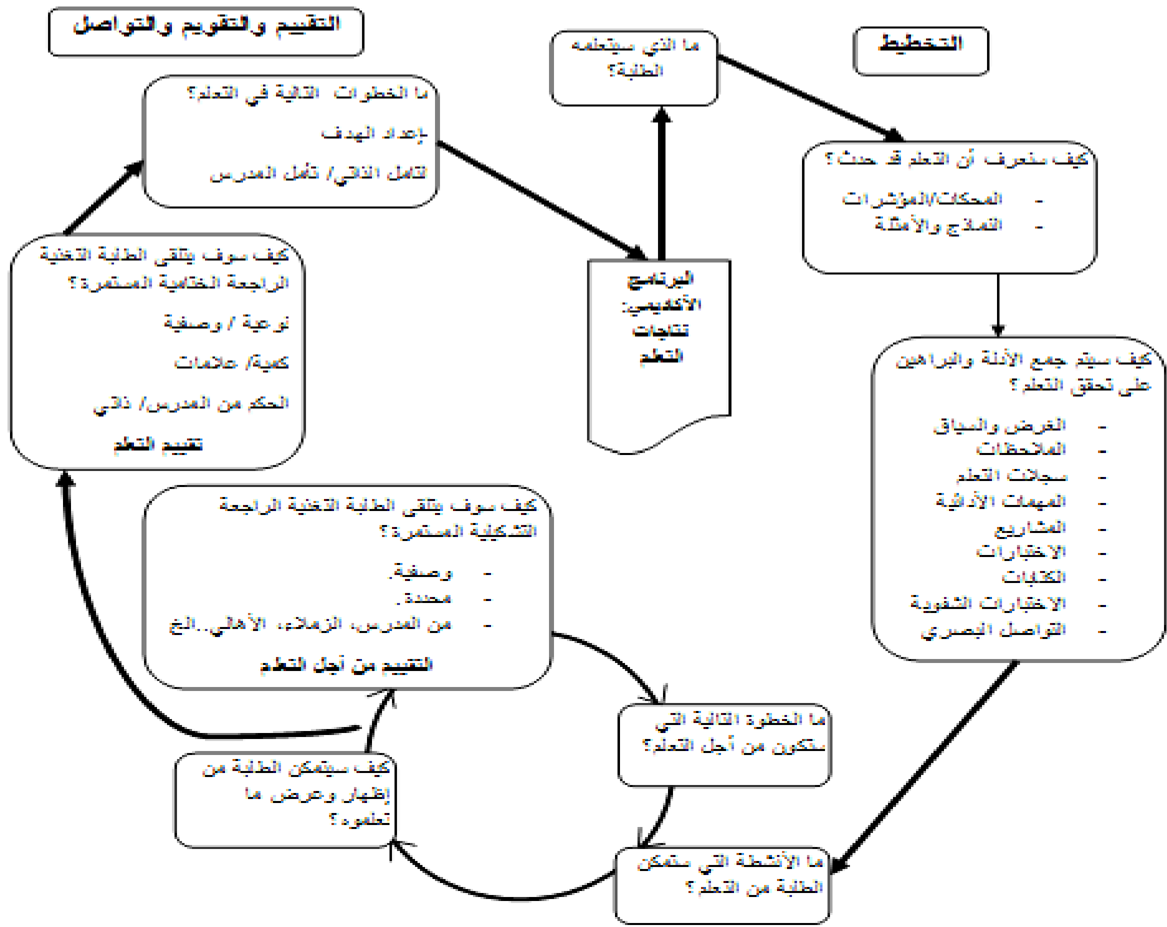
أماساندرز فيعرف **التقييم** Assessment**:** هو جمع وتحليل واستخدام المعلومات من النتاجات التي تم قياسها بطريقة منتظمة ومستمرة لتحسين تعلم الطلبة من حيث المعرفة المطلوبة، والفهم، والمهارات والكفايات التي تم اكتسابها (Sanders, 2005).

تقييم نتاجات تعلم الطلبة Assessment of Student Learning Outcomes: هو الجمع المنتظم والمراجعة والتحليل والاستخدام للبيانات أو الأدلة الكمية والكيفية لنتاجات التعلم لفحص مدى اتفاقها مع الأغراض والأهداف التربوية المعلنة للمؤسسة أو للبرنامج أو للمقرر الدراسي، ولإعطاء تغذية راجعة ذات معنى تحفز التعلم الذاتي، ولتحسين فعالية المؤسسة والبرنامج في تحقيق تعلم الطلبة **(**Huba and Freed, 2000**)**.

دورة عملية تقييم الطلبة

من المفاهيم السابقة التي تحدثت عن عملية تقييم الطلبة نستنتج أنها عملية مستمرة ممنهجة أي لها خطوات تتضمن أدوات وإجراءات وأهداف مرتبطة بعملية التعلم لها نتاجات مستهدفة تدعى نتاجات التعلم المستهدفة، والبعض الآخر يطلق عليها نتاجات التعلم المنشودة Intended Learning Outcomes، وتهدف للتأكد من تحقق هذه النتاجات عند المتعلمين من خلال توفير بيئة تساهم في تحققها. وعملية التقييم هذه تساعد على طمأنة المؤسسة من أن ما توفره من خدمات وخبرات وأنشطة لها مردود في تحقيق النتاجات المستهدفة. فعملية التقييم لنتاجات التعلم التي تتم بصورة صحيحة تجيب على العديد من الأسئلة على مختلف المستويات سواء على مستوى الطالب أم القسم أم البرنامج أم الكلية أم الجامعة لسير تعلم الطلبة وتحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة والبرنامج والمادة. فهي تتضمن ممارسات تقييمية تقود إلى أدلة وبراهين ومؤشرات على تحقق الأهداف وتقدم تفسيرات وتوضيحات لنقاط القوة والضعف في أداء الطلبة مما ينعكس على تحسين العملية التدريسية بشكل عام وتحسين التعلم في نهاية المطاف. كما تستخدم المعلومات المتأتية منها في تطوير وتحسين البرامج الأكاديمية للجامعة، وعلى البيئة التعليمية فيها بشكل عام من أجل تحقيق أهدافها تحت مظلة رؤية ورسالة الجامعة.

إن عملية تقييم تعلم الطلبة هي عملية متواصلة مستمرة، بأدوات، وخطوات، وظـــــروف وأهداف، ووظائف متنوعة فهي ليست مجرد عملية تتم في وقت معين أو بمناسبة معينة، أو لهدف واحد محدد، أو بأداة محددة. فهي أكبر من مجرد إعطاء أدوات قياس تحصيل أكاديمي للتوصل إلى علامات من أجل تحديد علامة الطالب، فالعلامة ليست الغاية بحد ذاتها، والعلامة أو الدرجة قاصرة عن تحديد جوانب القوة والضعف عند الطالب، بل إن عملية تقييم تعلم الطالب تهدف في نهاية المطاف إلى الوقوف على مدى تحقق النتاجات التعلمية المستهدفة للمساق ضمن برنامج يسير تحت مظلة الجامعة ورؤيتها ورسالتها وأهدافها، والعمل على تحسين العملية التعلمية التعليمية وإجراءاتها مما يقود لتحسن أداء الطلبة، ويقود إلى قرارات حاسمة وقاطعة رصدة على أدلة وبراهين تنعكس إيجابا على تعلم الطلبة (Alberta, 2013) . والنموذج الذي قدمته البرتا والموضح في الشكل (٢) يبين دورة هذه العملية.



الشكل (٢): مراحل عملية التقييم (Alberta, 2013)

بتصرف

ووفقا لما جاء في مناهج البرتا (Alberta, 2013) فإن عملية التقييم تبدأ بالتخطيط على أساس نتاجات التعلم المستهدفة والمحددة في البرنامج الأكاديمي وتتضمن التقييم والتقويم والتواصل لتعلم الطلبة، كما هو مبين في الشكل (٢) السابق.

وتتصف عملية التقييم الفعالة بما يلي:

- تقدم نتاجات التعلم المستهدفة بصورة محددة حسب البرنامج الأكاديمي.

- تشرك الطلبة بنتاجات التعلم المستهدفة ومحكات التقييم قبل أي نشاط تقييمي من خلال إطلاعهم على المحتوى والأهداف السلوكية التي يضعها المدرس، واستشارتهم بالتقييم الذي سيستخدم في التأكد من تحقيقهم لتلك الأهداف.

- التقييم قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، فاتقييم القبلي يأخذ بُعداً تشخيصياً عما يعرفه الطلبة، ولا يبقى التقييم لما بعد انتهاء العملية التدريسية من أجل منح العلامات بل يمكن أن ينفذ أثناء التدريس بعد درس محدد أو وحدة معينة.

- تستخدم عدة استراتيجيات تقويم لتوفر أدلة وبراهين على تعلم الطلبة، فكلما تنوعت الأساليب والاستراتيجيات كلما كان التقييم أكثر شمولية وأكثر دقة مما يسمح بتوفير أدلة متنوعة على تعلم الطلبة.

- تزود الطلبة بتغذية راجعة وصفية بصورة دورية.

- تضمن تمَـكّن الطلاب من معرفة سير تعلمهم وتحصيلهم، وتوضح الخطوات التالية للتعلم عندما يطلع الطالب على نقاط ضعفه وقوته عبر درجاتهم والتغذية الراجعة التي تقدّم لهم.

- تُـقـدّم للمدرسين رؤية تساعدهم في تعديل عملية التدريس لديهم من خلال تحليل نتائج التقييم التي يحصلون عليها.

كما وحظيت عملية قياس وتقييم درجة تحقق نتاجات التعلم باهتمام متواصل من قبل العاملين في مجال القياس والتقويم، إذ إن الكثير من الممارسين والباحثين والوحدات المختصة في الجامعات قد تناولوا عملية تقييم نتاجات تعلم الطلبة المستهدفة، ويكاد يجمعون على أن عملية التقييم لا تكون مثالية إلا عندما يسفر إجراؤها عن معلومات مفيدة حول تعلم الطلبة وكيفية تحسينه وتطويره، وهذه المعلومات لا تتأتى إلا من خلال ممارسات تقييمية من قبل أعضاء هيئة التدريس تقود إلى مؤشرات تؤكد تحقق النتاجات، وتقدم تفسيرات لنقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتنعكس على عملية التدريس. فعملية التقييم لنتاجات التعلم المستهدفة تنطوي على خطوات رئيسيـــة كما أشار لها ((Maki, 2004 ; Suskie, 1999 ; Huba and Freed, 2000) والتي تتمثل بالخطوات التالية والموضحة بالشكل (٣):-

١- صياغة وتحديد نتاجات التعلم بصورة واضحة

٢- وضع وتحديد مقاييس التقييم.

٣- اختيار فريق أو من سيقوم بعملية التقييم.

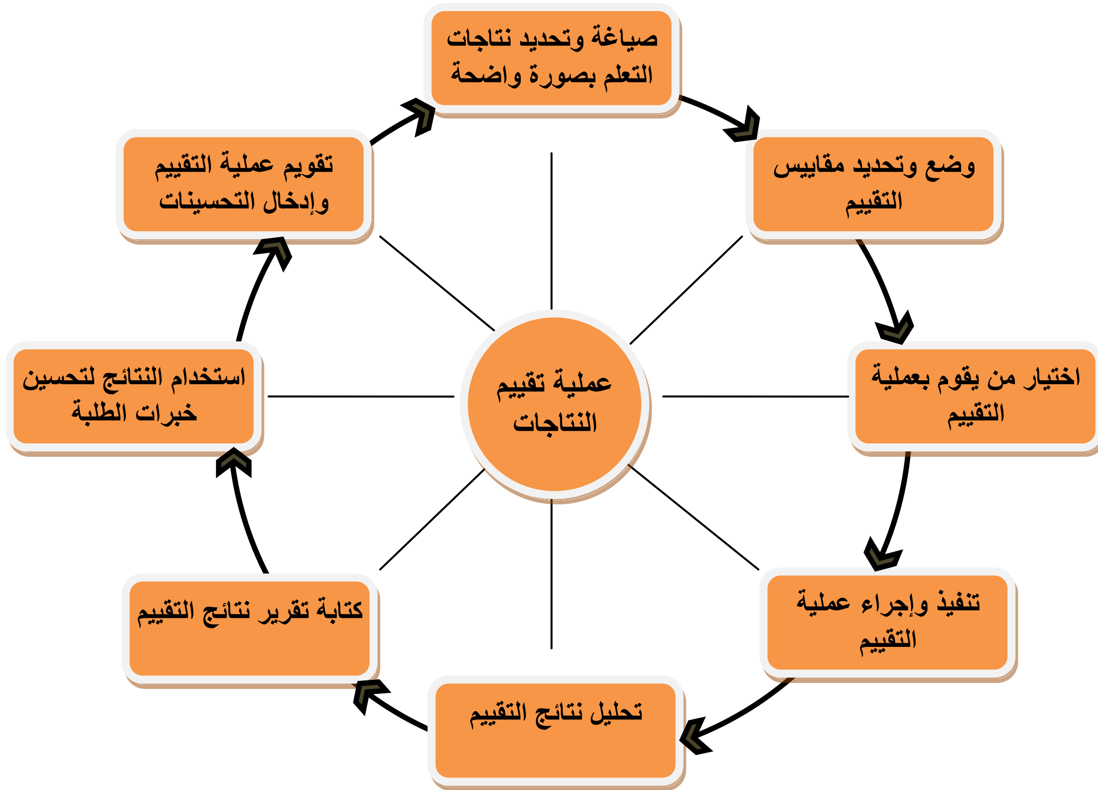
٤- تنفيذ وإجراء عملية التقييم.

٥- تحليل نتائج التقييم.

٦- كتابة تقرير نتائج التقييم.

٧- استخدام النتائج لتحسين خبرات تعلم الطلبة.

٨- تقويم عملية التقييم واقتراح التحسينات.



الشكل (٣): خطوات عملية تقييم تعلم الطلبة

أنواع التقييم

إن تقييم تعلم الطلبة وفق أهدافه يمكن أن يصنف إلى تعليم مرتبط بتعلم الطلبة مباشرة ويصنف هنا إلى ثلاثة أصناف فرعية هي (التقييم من أجل التعلم، وتقييم التعلم – أي التقييم المرتبط بإقرار موقع مستوى تعلم الطالب، والتقييم بوصفه تعلما)، والتقييم كتغذية راجعة عن العملية التدريسية، وللمحافظة على المعايير الأكاديمية للجامعة، إضافة للمواءمة البنائية للتعلم (Stiggins, 2007 ; Harlen, 2007 ; Birenbaum, Breuer, and Cascallar, 2006) . وبالتالي يمكن تصنيف تقييم تعلم الطلبة وفق أهداف التقييم على النحو الآتي:

١-أ) التقييم من أجل التعلم (تقييم تكويني) Assessment for Learning (Formative)

والغرض من التقييم التكويني هو تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة لسير التعلم لديهم وتقدمهم. والهدف من ذلك هو مساعدة الطلبة على تحسين أدائهم. ودفعهم لتحسين عملهم في المهمات التقييمية المقبلة. وهي عملية تكوينية مستمرة بطبيعتها، وبالتالي اصطلح بتسميته "التقييم التكويني". وإن العنصر الأساسي في التقييم التكويني هو التغذية الراجعة التي يتلقاها الطلبة، والهدف منها مساعدتهم على تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة لتحسين جودة ونوعية تعلمهم. وينصب التركيز في التقييم التكويني على كتابة الملاحظات والتعليقات للتحسين، وليس العلامات، فإن منح العلامات في مفهوم التقييم التكويني يمكن أن يكون له نتائج عكسية كإحباط الطلبة، أو أن يصبح هدفهم العلامات وليس التعلم (Stiggins, 2007).

١-ب) تقييم التعلم (ختامي) Assessment of Learning (Summative assessment)

وهو قياس التعلم بعد حدوثه باستخدام المعلومات عن تعلم الطلبة ووضع تقارير للآخرين عنها. وهو ذو بعد واحد، وتجميعي، ويشكل جزءاً من المنهج، لكنه يقود عملية لتدريس (التدريس للاختبار)، ويكون غير حقيقي، ومستقلا عن السياق، وغير مرن. ويستخدم للتأكيد على ما يعرفه الطلبة وما يستطيعون عمله، وما إذا كانوا قد حققوا نتاجات المنهج. كما يساعد على تحديد مكانتهم مقارنة بغيرهم. ويستخدم هذا النوع من التقييم لتوفير دليل على تحصيل الطلبة وتعلمهم، ولإصدار الأحكام وتقديم تقارير للوالدين، وللطلبة، وللتربويين، وللمجموعات ذات الصلة مثل جهات التوظيف، وغيرها. كما يستخدم للشهادة بكفاءة الطالب. لذا يجب أن يبنى على عمليات تقييم وتقويم ثابتة وصادقة (Harlen, 2007).

١-ج) التقييم بوصفه تعلماً Assessment as Learning

إن التقييم بوصفه تعلماً يطور ويدعم مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة Meta-Cognition. هذا الشكل من التقييم حاسم في مساعدة الطلاب لأن يصبحوا متعلمين مدى الحياة أي لديهم القدرة على التعلم الذاتي أي متعلمين نشطين. فعندما يشارك الطلبة في تقييم الأقران، وفي التقييم الذاتي سيتعلمون فهم المعلومات، وربطها بالمعرفة السابقة، واستخدامها في التعلم الجديد. فيطور الطلبة شعوراً بالملكية والفعالية عندما يستفيدون من المعلم، والأقران، والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي لإجراء تعديلات وتحسينات وتغييرات لما يفهمونه. ومن خلال هذه العملية التنظيمية في عمليات ما وراء المعرفة، يتعود الطلبة على مراقبة ما يتعلمونه بشكل ذاتي، ويستخدمون ما اكتشفوه من مراقبة تعلمهم لعمل التعديلات، وتغيير عمليات تفكيرهم. وتتطلب من المدرس أن يساعد الطلبة على أن يطوروا عمليات التفكر ويطبقونها مع تحليل ناقد لتعلمهم. وفيه يكون التعلم عملية نشطة لإعادة بناء المعرفة تظهر عند تفاعل الأفراد مع الأفكار الجديدة. وتتطلب من الطلبة التأمل وكتابة الانطباعات Reflections عن تعلمهم وعمل التعديلات اللازمة لتحقيق تعلم أعمق. وفيه يهتم المعلمون بكيفية فهم الطلبة للمفاهيم واستخدام العمليات العقلية ما بعد المعرفية لتعديل فهمهم، كما يتابع المعلمون عمليات وضع الطلبة لأهدافهم ولتعلمهم (Birenbaum, Breuer, and Cascallar, 2006).

٢- المحافظة على المعايير الأكاديمية Protect Academic Standards

وتستخدم العلامات من التقييمات التراكمية للمصادقة على أن الطالب لديه المعرفة والمهارات اللازمة (والتي يمكن أن يطبقها بشكل مناسب) ليتم منح الشهادة بذلك. ونتيجة لذلك، فإن جودة ونزاهة التقييم أمر ضروري لضمان مصداقية المؤهلات والسمعة الأكاديمية للمؤسسة التي أصدرتها. وهذا يؤخذ بالاعتبار على المستوى المحلي والدولي للتأكد من أن طرق التقييم هذه تساهم في الحفاظ على المعايير الأكاديمية، وتكون مقنعة أمام لجان التدقيق والاعتماد (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، ٢٠١٣).

٣- التغذية الراجعة عن التدريس Feedback for Teaching

إن نتائج التقييم المتأتية من كل من التقييم التكويني والختامي يمكن أن تساعد على تتبع سير الطلبة في جميع المواد التي يدرّسها عضو هيئة التدريس. فالبحث عن كثب في نتائج التقييم يمكن أن يساعد المدرس على تحديد أنماط الصعوبات التي تواجه طلبته أو أي سوء فهم قد يكونوا واجهوه. وهذا بدوره يسمح له بتغيير طريقة تدريسه، وتعديل المناهج وفقا لذلك. فعلى سبيل المثال، قد يحتاج

إلى تقديم تفسيرات أكثر تفصيلاً أو توفير موارد إضافية في وحدة معينة (Black and William, 1998). وبصورة موجزة فإن التقييم يستخدم كأداة لتقديم التغذية الراجعة للطلاب حول تعلمهم (التقييم التكويني)؛ وكذلك التصديق على مستوى الإنجاز (تقييم ختامي). وهو من الوسائل التي تتبع للمحافظة على المعايير الأكاديمية لدى الجامعة، وعلى سمعتها؛ وهو طريقة لتعديل عملية التدريس.

٤- المواءمة البنائية للتقييم Constructive Alignment

واحد من المفاتيح لأية استراتيجية ناجحة في التعلم والتعليم هو ما يسمى بالمواءمة البنائية أو المطابقة البنائية. وهذا يتطلب أن تكون أهداف التعلم واضحة بحيث يعرف الطلبة ما يفترض عليهم أن يعرفوه أو يتقنوه أو يقوموا به. فيجب أن تصمم أنشطة التعلم والتعليم لمساندة ودعم الطلبة في تعلم ما يريد منهم عضو هيئة التدريس أن يتعلموه. لذلك يجب أن تكون التقييمات مصممة بعناية ويسمح تنفيذها للطلبة إظهار مدى تحقق التعلم لديهم. وفي المواءمة البنائية فإن كلا من أنشطة التعليم والتعلم والتقييم يتم بناؤها بصورة متتابعة وبنسق مترابط وحكيم من البسيط الى المعقد خطوة بخطوة. لدعم الطلبة على النحو الأمثل لتحقيق نتاجات التعلم المستهدفة (Biggs and Tang, 2007).

وعند تصميم المواءمة البنائية فمن المفيد أن يسأل عضو هيئة التدريس نفسه الأسئلة الثلاثة التالية كما أشارت إليها (درندري، ٢٠١٠):

أ- ماذا أريد أن يعرف الطلبة؟ (أهداف التعلم أو نتاجات التعلم المستهدفة).

ب- ما الطريقة الأمثل ليتعلم الطلبة هذه الأهداف؟ (نوع وتسلسل الأنشطة التعليمة والتعلمية).

ج- كيف سأعرف أن الطلبة قد حققوا نتاجات التعلم المستهدفة؟ (تقييم)

إن المواءمة البنائية تضمن ترابط كل من أهداف التعلم، والأنشطة التعليمية التعلمية، والتقييم بطريقة متناغمة تدعم وتساند الطلبة لتعلم الأهداف المطلوبة، وإظهار تحقق نتاجات التعلم المستهدفة بصورة صحيحة.

إن الممارسات والإجراءات التقييمية يجب أن تكون مستندة ورصدة لفلسفة التقييم في كل جامعة والتي تكون بدورها مستندة إلى رؤية ورسالة وأهداف الجامعة، فهي الدليل لتلك الممارسات والإجراءات، فالجامعة عليها إظهار وعرض فلسفة تقييم الطلبة لديها للجميع، وعليها أن تحدد

وبوضوح المبادئ التي تستند عليها في تقييم نتاجات تعلم الطلبة، وكذلك عليها أن تحدد خصائص وصفات الممارسات التقييمية الجيدة، وتقدم مصادر تعين وتخدم أعضاء هيئة التدريس في ممارساتهم التقييمية لتعلم الطلبة. كما يمكنها أن تتبنى أنواعا من التقييم وتحددها وتنشرها لأعضاء الهيئة التدريسية، ووضع خريطة لهذه الأنواع كما جاء في قضايا تقييم الطلبة في جامعة جريفث (Griffith University, 2014) والتي كان أهم معالمها مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تطوير مدىً واسعاً من مصادر وأدوات تقييم تعلم الطلبة حسب الاختصاص، ووضع المعايير الأكاديمية لكل منها ووضع السلالم الوصفية Rubrics لأدوات التقييم. إضافة لإقامة ندوات عن التقييم بصورة ممنهجة، ونشر البحوث الخاصة بعملية تقييم الطلبة.

أهمية تقييم تعلم الطلبة وأهدافه ومبادئه

لا يختلف أحد على أن التقييم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، وهو حجر الزاوية لإجراء اي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم في أي دولة. كما ينظر للتقييم التربوي من قبل جميع متخذي القرارات في المؤسسات التعليمية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسات التعليمية على اختلاف مواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم. فالتقييم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم، ويسهم في الحكم على سوية الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعلم (Gronlund, 2000). ويوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم لمتخذي القرارات في مؤسسات التعليم العالي حول مدخلات العملية التعليمية التعلمية وعملياتها ومخرجاتها. ويساعد التقييم التربوي على التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بمؤسسات التعليم العالي على جهودها ودورها في تحقيق اهداف التعليم العالي للدولة. كما يلعب التقييم التربوي دوراً دافعاً وحافزاً للطلبة وأعضاء هيئة التدريس لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى نتاجات أو مخرجات التعليم المرجوة من عملية التعلم من خلال حمل أعضاء هيئة التدريس على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم التدريسية، وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس والقائمين على البرامج الأكاديمية (Green, Jones, and Aloi, 2008).

إن التقييم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم، ويسهم في الحكم على صحة الإجراءات والممارسات المتبعة في العملية التربوية، ويوفر قاعدة من البيانات لأصحاب القرار في الجامعات حول المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية فيها. واشار

جرونلاند (Gronlound, 2000) بأن التقييم التربوي يسهم في التخطيط للأنشطة التعليمية وأساليبها، وهو الذي يطلع مختلف أطياف المجتمع ذات العلاقة بالجامعات على جهودها ودورها في تحقيق أهداف التعليم العالي للدولة، كما يلعب التقييم التربوي دوراً في رفع دافعية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم من أجل تحقيق نتاجات التعلم المستهدفة من عملية التعلم، فتحمل عضو هيئة التدريس على بذل الجهد والعمل على تحسين وتطوير أساليب تدريسه، وتحمل الطالب على بذل الجهد من أجل التعلم والتعاون مع مدرسيه والقائمين على البرامج الأكاديمية. ويسهم التقييم التربوي لنتاجات تعلم الطلبة في الوقوف على فاعلية الإجراءات والممارسات التربوية والإدارية الخاصة بالجامعات والتحقق من فاعليتها من خلال التأكد من تحقق نتاجات التعلم لدى طلبتها وفق أهداف الجامعة ورؤيتها ورسالتها. ونظرا لتركيز الدراسة الحالية على الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات والتأكد من تحقق نتاجات تعلم الطلبة للمواد الدراسية أو البرامج الأكاديمية فسيتم تناول التقييم التربوي من هذه الزاوية.

أهمية الممارسات التقييمية

أما من حيث أهمية تحديد وقياس نتاجات التعلم فقد حظيت باهتمام واسع في إطار الأدب النظري الذي كتب حول موضوع النتاجات التعلمية إذ أشار جرين وآخرون (Green, et al, 2008؛ وقاسم ٢٠١٠ ؛ Nusche, 2008) إلى أهمية قياس وتقييم نتاجات التعلم لمختلف أطراف المنظومة التعليمية، وبينوا أن أهمية عملية تقييم نتاجات التعلم متعددة الجوانب والفئات ذات الصلة بالعملية التعلمية التعليمية وفيما يلي تصنيف لها تبعا للأطراف المعنية بالعملية التعلمية التعليمية:-

أهمية الممارسات التقييمية في تقييم نتاجات تعلم الطلبة لعضو هيئة التدريس

تكمن أهمية صياغة نتاجات تعلم محددة ودقيقة لعضو هيئة التدريس في مساعدته على إنجاز مهام عديدة مثل تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلابه لنتاجات التعلم المقصودة بعيدا عن العشوائية، وتساعده نتاجات التعلم في التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات الطلبة، كما وتسهم أيضا في اختيار محتوى المادة الدراسية، وفي استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن الطالب من اكتساب نتاجات التعلم المقصودة، كما وتسهم في مساعدته عند تحديد الأنشطة التعليمية المنشودة لتحقق الأهداف التعليمية المنبثقة عن نتاجات التعلم. وهي مهمة بالنسبة لعضو هيئة التدريس لمساعدته على اختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب الطالب لنتاجات التعلم المقصودة وفي زيادة فرص اتصال المدرس بزملائه ومناقشة نتاجات التعلم

المستهدف اكتسابها لطلاب الجامعة بما يحقق رؤيتها ورسالتها وتسهم عملية تحديد نتاجات التعلم وقياسها في التنمية المهنية المستدامة للطلاب في ضوء نتائج تقييم نتاجات التعلم لدى عضو هيئة التدريس (قاسم، ٢٠١٠؛ Green, et al. 2008).

أهمية الممارسات التقييمية في تقييم نتاجات التعلم للطالب

تكمن أهمية قياس وتقييم نتاجات التعلم بالنسبة للطلبة في مساعدتهم على التعلم الأفضل ويسهم منحى النتاجات التعلمية هنا في تزويد الطلبة بقائمة أو مجموعة من العبارات التي تحدد ما هي المعارف والكفايات والمهارات التي يتوقع منهم تحقيقها بعد الانتهاء من برنامج أو مادة دراسية ملتحقين فيها. ويسهم هذا المنحى بتزويد الطلبة بمعلومات تساعدهم في عملية اختيار المواد الدراسية الواردة في الخطط الدراسية للبرامج الملتحقين بها (قاسم، ٢٠١٠).

كما وتساعده على التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف، أيضا في التعاون النشط بين الطالب وعضو هيئة التدريس في إطار اكتساب النتاجات المستهدفة، وكذلك هي مهمة بالنسبة للطالب في التقويم الذاتي وتطوير الأداء أولاً بأول فى ضوء قواعد واضحة محددة وكذلك في زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير لديه فى سبيل انجاز المهام المرجوة وأخيرا في مساعدة الطلبة على التعلم بفاعلية أكبر، إذ يعرف الطلبة أين يقفون مما يجعل المنهاج أكثر انفتاحا أمامهم (قاسم، ٢٠١٠؛ Green, et al. 2008).

أهمية الممارسات التقييمية في تقييم نتاجات التعلم للجامعة

تُعد عملية تطوير نتاجات التعلم للطلبة وقياس درجة تحققها أمر هام بالنسبة للجامعة، فهي تعد المؤشر على درجة الجودة المتحققة للجامعة، وهي تسهم في دفع وتوحيد جهود العاملين بالجامعة وتوجهها نحو تحقيق أهداف محددة، وتقود إلى الاطمئنان على تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها فى ضوء نتاجات تعلم الطلاب. كذلك يُسهم التأكد من درجة تحقق نتاجات التعلم المحددة في توفر قواعد واضحة للمساءلة للقائمين على برامج الجامعة حول الجهود المبذولة في سعيهم نحو مساعدة الطلبة وحملهم على تحقيق نتاجات التعلم المتوقعة منهم في البرامج الملتحقين بها وهي كذلك تسهم بتحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها بشكل يحقق رؤية الجامعة ورسالتها (قاسم، ٢٠١٠؛ Green, et al. 2008).

أهمية الممارسات التقييمية في تقييم نتاجات التعلم للمجتمع

أما بالنسبة للمجتمع فتكمن أهمية قياس وتقييم نتاجات التعلم في ثقة أبناء المجتمع فى الجامعة وطمأنتهم بأن أبناءه يتلقون تعليما وتدريبا قائما على أسس جيدة تُفضي إلى خريجين ملمين بالكفايات والمهارات والمعارف التي تلبى احتياجات المهن التى تنهض بعمليات التنمية بالمجتمع وتضمن نجاحهم المهني المستقبلي بها من خلال الاطمئنان لممارسات تقييمية فاعلة (Nusche, 2008).

أهداف التقييم

إن الأغراض العامة لتقييم نتاجات تعلم الطلبة في التعليم العالي كما أورها الطراونة والبطش (٢٠١٣) لتقييم الطلبة تقع تحت ثلاثة أغراض، هي:

١- المساءلة Accountability

تهدف إجراءات المساءلة ضمن أطر أنظمة التعليم العالي ومؤسساته إلى التأكد من حقيقة أن الطلبة يتعلمون ما يتم تدريسه لهم، والوقوف على ما تحقق من نتاجات عملية التعلم والتي تساعدهم على ممارسة أدوارهم المهنية التي تؤهلهم لها تخصصاتهم. وتهدف كذلك لمعرفة إجراءات العملية التدريسية وعملياتها وأنشطتها ذات الفاعلية. فالغرض من المساءلة كأحد آليات المتابعة التي تمارسها الأنظمة التربوية هو الوقوف على البراهين والمؤشرات التي تدل على فاعلية العملية التعليمية التعلمية، ومساءلة الجهات المختلفة ذات الصلة أو المسؤولة عما تحقق من نتاجات تعليمية لا ترتقي إلى المستوى المتوقع أو المطلوب.

٢- الاعتماد Accreditation

يشكل تقييم النتاجات المتحققة للطلبة كنتيجة لعمليات وأنشطة عملية التعليم التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي أحد الأعمدة الرئيسة لعملية الإعتماد التي تتمثل في العملية التي يتم من خلالها التأكد من الدرجة التي تراعي بها المؤسسات التعليمية مجموعة من معايير الجودة الخاصة بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها في إطار الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بها، وحتى يتحقق ذلك فإن مؤسسات التعليم العالي عادة ما تكون مطالبة بإجراء عملية تقييم ذاتي (Self- Evaluation) تعطي من خلالها الحقائق والبيانات والمعلومات عن درجة انطباق معايير الجودة ومؤشراتها الخاصة بالاعتماد عليها، فالغرض الأساسي من الاعتماد هو تنويع تعلم الطلبة وجودته، وذلك من خلال حمل مؤسسات التعليم العالي على التأكد من أن مصادرها المختلفة المادية والمالية والبشرية

وعملياتها وإجراءاتها تدعم عملية التعلم، وتوفر المناخ والبيئة الملائمة لتعليم الطلبة وتساعدهم على تحقيق النتاجات التعلمية التي تضمن لهم القدرة على لعب الأدوار المهنية المتوقعة منهم في تخصصاتهم المختلفة التي تقدمها البرامج الأكاديمية للمؤسسة، وتضمن استمراريتها في التميز والتحسين المستمرين، والإيفاء بمتطلبات التقييم الذاتي للجودة فيها لجميع مجريات عملياتها.

٣- التطوير والتحسين:

إن أفضل طريقة لإدخال التحسين والتطوير على جوانب العملية التعليمية التعلمية التي تأخذ حيزاً في إطار مؤسسات التعليم العالي هو قيامها أو بناءها على الواقع الممارس فعلياً على أرض الواقع، والحاجات القائمة، التي تأتي معرفتها من خلال الوقوف على نتاجات التعلم وتشخيص المظاهر المختلفة للعملية التعليمية التعلمية، مما يجعل مؤسسات التعليم العالي تنتقل وتتحول من التركيز فقط على ماذا يدرس الطلبة؟ وما الذي تم تغطيته؟ إلى ما الذي تعلمه الطلبة بالواقع وما الذي يستطيعون القيام به؟

أما بيغز وكوللي (Biggs and Collis, 2007)؛ فقد أيدوا أن الهدف الرئيسي والنقطة الأساسية الأولى من التقييم هو دعم تعلم الطلبة. فإن عملية التقييم والممارسات التقييمية (عندما تتم بصورة صحيحة) ستعمل على إشراكهم في السلوكيات والأنشطة التي تدفعهم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وأيضا تستخدم التقييم للإجابة عن السؤال: "ما الذي تعلمه طلبتنا وكيف تم ذلك؟"، فلا يمكن الوصول إلى دماغ الطالب وقياس ما تعلمه، بل من خلال إجابات الطالب على مختلف المهمات التقييمية التي يؤديها، ومن خلال استجاباتهم على تلك المهمات يمكننا معرفة ما تعلمه، وما لم يتعلمه. وأول أمر يجب أن يكون واضحاً تماماً هو ما الذي نريد من طلبتنا تعلمه. لذلك علينا استخدام أهداف التعلم (في كثير من الأحيان يشار إليها بنتاجات التعلم (ILOs)) تعبر بوضوح عن المعرفة والفهم الذي اكتسبه الطلبة نتيجة لتعلمهم. (وهناك عدد من التصنيفات التي يمكن أن تساعد في كتابة الأهداف التعليمية بوضوح وفعالية، وهما الأكثر استخداماً تصنيف بلوم الجديد، وأخرى لبيغز (هيكل نتاجات التعلم الملاحظة Structure of the Observed Learning Outcome SOLO) وكلاهما يوفر وسائل لتصنيف التعلم من حيث مستوياتها المعرفية (Anderson and Krathwohl, 2001 ; Biggsand Collis, 1982)، فالمستويات أو تصنيفات العمليات المعرفية عند بلوم على النحو التالي:

Original Domain النطاق القديم	New Domain النطاق الجديد
Evaluating التقييم	Creating الإبتكار
Synthesis التركيب	Evaluating التقييم
Analysis التحليل	Analyzing التحليل
Application التطبيق	Applying التطبيق
Comprehension الاستيعاب	Understanding الفهم
Knowledge المعرفة	Remembering التذكر

الشكل (٤) : مستويات بلوم المعرفية للنطاقين القديم والجديد

أما المستويات أو التصنيفات المعرفية عند بيغز وكوليز (١٩٨٢) والذي يعرف أيضا باسم بيغز وتناغ (٢٠٠٧) فهو يصف مستوى من المستويات المعرفية المتزايدة في فهم الطالب للموضوع من خلال خمسة مراحل وكل مرحلة لا تشمل المرحلة السابقة فقط بل تضيف إليها شيئاً جديداً، وهذه المراحل هي:

١- مرحلة ما قبل البناء Pre-Structural

المتعلم هنا يكتسب معلومات غير مترابطة وليس لها تنظيم، وبلا معنى

٢- البناء الأحادي Unistructural

المتعلم هنا يقوم بعمل روابط بسيطة وواضحة ولكن بدون استيعاب حقيقي

٣- البناء المتعدد Multistructural

وهنا يمكن حدوث العديد من الترابطات، ولكن تغيب الترابطات الواعية أو الفوقية عنها Meta-connections، ولكن يصبح هنالك معنى بالمجمل العام لهذه المستويات .

٤- المستوى الارتباطي Relational level

يمكن للمتعلم هنا أن يقدّر المعنى والأهمية للأجزاء وعلاقتها مع الكل.

٥- المستوى المجرد الواسع Extended abstract level

المتعلم هنا لا يجري ترابطات فقط في الموضوع المقدم إليه بل ويتعداه لأخرى. وقادر على التعميم ونقل المباديء والأفكار التي تكمن في الموضوع.

أمّا النقطة الحاسمة الثانية فهي أن قدرة المدرسين على القيام بالتقييم يجب أن تكون معتمدة على تعلم طلبتهم. فالممارسات التقييمية الجيدة تلزم الطلبة على استخدام ما تعلموه في الواقع من أجل تحقيق النجاح. وعلى النقيض من ذلك فالتقييم سيء التصميم هو الذي لا يزال يسمح للطلبة بالنجاح دون أن يحصلوا فعلا على المعرفة أو المهارات اللازمة. والنقطة المهمة الثالثة هي أن الممارسات التقييمية الجيدة توفر أيضا مجالا للطلاب لإظهار مستواهم في أي مدى تم تحقيق أهداف التعلم. فالمهام التقييمية المصممة بشكل جيد تكون قادرة على التمييز بين مستويات تحقق الأهداف ما بين ممتازة، وجيدة، وضعيفة الإنجاز. على النقيض من ذلك، فإذا كان أداء جميع الطلبة على قدم المساواة فإن التقييم لن تكون له قيمة حقيقية. وباختصار، فإنه من الأهمية بمكان أن يكون لدى عضو هيئة التدريس أهداف تعلم واضحة ومكتوبة بشكل جيد. ووجود تصميم وخطة تقييم فيها أدوات تتمتع بالصدق والثبات لقياس التعلم (وليس شيئا آخر) وكذلك وجود مهمات تقييمية يمكنها التمييز بين مستويات الإنجاز المختلفة (Biggsand Collis, 1982 ; Anderson and Krathwohl, 2001)

ويمكن تلخيص أهداف تقييم تعلم الطلبة بما يلي:

- التعرف على مستوى تحقيق المعايير المنشودة.
- توثيق ما تعلمه الطبة، والاستفادة منه فى شغل وظائف متعددة، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا.
- التعرف على معدل نمو أداء المؤسسة التعليمية من خلال المقارنة بين مستوى أداء الطبة السابق والحالى واللاحق.
- تقديم مؤشرات لمساءلة الجامعة والكليات والعاملين فيها.
- مساعدة عضو هيئة التدريس فى تحديد نتاجات التعلم التى أتقنها الطلبة وتلك التى تتطلب جهدا إضافيا حتى تتحقق.
- اتخاذ قرارات بشأن اعتماد الجامعة أو الكلية أو برامج أكاديمية من قبل هيئة الاعتماد.
- تزويد الطالب بتغذية راجعة تساعده فى تحديد جوانب القوة والضعف فى أدائه.
- زيادة الدافعية المستدامة لدى الطلبة وتحفيزهم لمزيد من التعلم والعمل.
- تقديم رخصة لانتقال الطالب إلى فئة دراسية أعلى أو اختيار مقررات دراسية معينة.
- التنبؤ بنجاح الطلبة فى دراسة مقررات دراسية فى مرحلة الدراسات العليا أو بالنجاح المهنى بعد ذلك.
- تقديم بيانات عن جودة استراتيجيات التعليم والتعلم التى يستخدمها أساتذة الجامعة.

- عقد مقارنات بين مستوى تحقيق المعايير الأكاديمية المنشودة ومقدار الانفاق على التعليم الجامعى واتخاذ قرارات بشأن تحقيق أقصى استفادة.
- تزويد الكلية بأدلة قوية عن مدى تحقيق معايير برامجها التربوية، وجودة أداء أعضائها وتحديد مكافآتهم وحوافزهم.

المبادئ الخاصة بالقياس والتقويم الجيد

بعد أن تم استعراض مفهوم التقييم لتعلم الطلبة، وأغراضه وأهدافه، ودورة عملية التقييم تلك وأهميتها على مختلف المستويات، فإن هذا الأمر يقود لاستعراض مبادىء التقييم التربوي لنتاجات التعلم العالمية، فقبل عشرين عاما، في عام ١٩٩٢، أصدرت الجمعية الأمريكية للتقييم التعليم العالي (American Association for Higher Education and Accreditation (AAHEA مبادئ الممارسة الجيدة لتقييم تعلم الطلاب، ولقد استخدمت المبادئ على نطاق واسع، وتم مراجعتها، وتم إعادة صياغتها في وثائق أخرى لتتناسب مع البيئات الجديدة. كما تم إدراجها على الموقع الوطني لتقييم نتاجات التعلم (National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA ولقد تم اعتمادها في كثير من الجهات (AAHEA, 2014).

إن الهدف الأساسي من هذه الوثيقة يتمثل أولاً في تقديم مباديء تقييم تربوي للجامعات مفيدة لفحص الممارسات التقييمية الحالية والعمل على تطويرها، وأيضاً تسعى هذه المباديء لتوفير الدعم لقادة الجامعات وصانعي السياسات التعليمية في تحديد التقييم الذي سوف يقود لتحسن حقيقي في تعلم الطلبة. ثانياً توفير أسسٍ وقاعدة يمكن الانطلاق منها لمراجعة المعايير التعليمية والتقييمية لتعلم الطلبة.

إن القيمة الجوهرية وراء هذه الوثيقة كما أورده (Kuh and Ikenberry, 2009) هو التأكيد على أهمية تحسين تعلم الطلبة. وضمنا فإن متابعة وتتبع المبادئ بهدف تحقيق رؤية التعليم الذي ينطوي على توقعات عالية لجميع الطلبة، والأشكال الفعالة للتعليم وتماسك المناهج، وفعالية الفرص خارج الجامعة، ولتحقيق هذه الغايات، نحن بحاجة إلى تقييم ممنهج والوصول إلى معلومات مفيدة عن تعلم الطلبة لتساعد على الوفاء بالمسؤوليات تجاه الطلبة الذين يأتون للحصول على التعليم واتجاه الجمهور الذي يثق بعمل الجامعات.

مباديء تقييم تعلم الطلبة

إن تقييم تعلم الطالب يبدأ من القيم التربوية. فالتقييم ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لتحسين التعليم. فالممارسة الفعالة تبدأ من رؤية ورسالة الجامعة، وأنواع التعلم التي تسعى إليها، وتسعى لمساعدة الطلبة على تحقيقها. ويجب أن تدفع القيم التربوية باتجاه ما يتم اختياره ليُقَيَّم، وباتجاه الكيفية التي يتم بها التقييم. فعندما يتم تجاوز وتخطي التساؤلات حول القيم التربوية فإن التقييم يصبح مهدداً ليكون تمرينا في قياس ما هو سهل، بدلا من عملية التحسين التي نهتم بها حقا، وهذه المباديء هي:

١) يكون التقييم أكثر فعالية عندما يعكس فهما عند العاملين بأن التعلم متعدد الأبعاد، ومتكاملا، ويكشف الأداء مع مرور الوقت. فالتعلم هو عملية معقدة فهو ليس فقط ما يعرفه الطالب ولكن ما يمكنه القيام بما يعرفه، فهو لا ينطوي على المعرفة فقط وعلى قدرة الطالب بل وعلى القيم، والاتجاهات، وعادات التعلم التي تؤثر على النجاح الأكاديمي والأداء خارج الفصل الدراسي. ويجب أن يعكس التقييم هذه التفاهمات من خلال توظيف مجموعة متنوعة من الأساليب بما في ذلك تلك التي تكشف الأداء الحقيقي، وذلك باستخدامها مع مختلف الفترات الزمنية وذلك لتكشف عن التغيير، والنمو، ودرجة التكامل بين المعرفة والقيم. ويهدف هذا النهج الحصول على صورة أكثر شمولية ودقة للتعلم، ويرسي قواعد لتحسين الخبرة التعليمية لطلابنا (كاظم، ٢٠٠١؛ علام، ٢٠١٣؛ AAHEA, 2014).

٢) يعمل التقييم بشكل أفضل ويؤدي دوره بصورة أكثر فعالية عندما تسعى البرامج إلى تحسين أهدافها وتوضيح أغراضها بشكل صريح. فالتقييم هو عملية موجهة نحو تحقيق الأهداف. ويتضمن مقارنة الأداء التعليمي مع الأهداف التعليمية والتوقعات، وهذه مستمدة من رؤية الجامعة، ومن الأغراض التي حددها أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، وانطلاقا من تصميم المادة، ومن معرفة أهداف الطلاب الخاصة. فعندما تفتقر أغراض البرنامج لاتفاق واضح، وأغراض محددة، فإن التقييم كعملية يدفع المؤسسة الجامعية نحو توضيح أهدافها، ونحو تحديد المعايير المنوي تطبيقها؛ ويتطلب التقييم أيضا الانتباه إلى أين وكيف سيتم تدريس أهداف البرنامج المستهدفة. فالأهداف المتفق عليها، الواضحة، والمعلن عنها والمعايير المطبقة تعتبر حجر الزاوية للتقييم المركز والذي ينعكس على عملية التعليم عند توظيف نتائجه فيها (AAHEA, 2014 ; Sanders, 2005).

٣) يتطلب التقييم الانتباه إلى النتاجات ولكن أيضا وعلى قدم المساواة إلى الخبرات التي تؤدي إلى هذه النتاجات. إن المعلومات عن تحقق نتاجات التعلم عند الطلبة في غاية الأهمية عندما يحققون النتاجات بدرجة كبيرة، ولكن ومن أجل تحسين النتاجات فنحن بحاجة لمعرفة خبرات الطلبة التي مروا بها على طول الفترة الزمنية (عن المناهج الدراسية، والتدريس، ونوع وجهد الطالب التي أدت لتحقيق تلك النتاجات). ويمكن للتقييم أن يساعد في فهم أفضل لتعلم الطلبة وتحت أي ظروف. مع هذه المعرفة بخبرات الطلبة التي مروا بها تأتي القدرة على تحسين تعلم جميع الطلبة بأخذ تلك الخبرات بعين الاعتبار عند تقييم تعلمهم (الظاهر، ٢٠٠٢؛ AAHEA, 2014).

٤) يعمل التقييم بشكل أفضل عندما يكون مستمرا، وليس عرضيا. إن قوة التقييم تكمن في كونه عملية تراكمية مع أنه يبقى أمر حدوث التقييم ولو لمرة واحدة مفيداً أكثر فيما لو لم يحدث مطلقاً. ولكن ومن أجل زيادة التحسين والتطوير فإن التقييم يكون أكثر فائدة من خلال سلسلة مترابطة من الأنشطة التي تحدث باستمرار. وهذا قد يعني متابعة تقدم الطلبة بشكل فردي أو لأفواج من الطلبة، أي جمع نفس الأمثلة على أداء الطلبة أو باستخدام نفس الأداة فصلاً دراسياً بعد فصل. ومن خلال العملية التراكمية للتقييم سيتم رصد التقدم المتحقق من النتاجات المستهدفة، ويستفيد منها المدرسون مما يساعدهم على فهم خبرات الطلبة وما حققوه من نتاجات تعلم، وبالتالي بناء خططهم الدراسية مما يحقق مزيداً من التحسين المستمر (AAHEA, 2014 ; Sanders, 2005).

٥) يسهم التقييم في تسريع التحسينات في المؤسسة التربوية وتوسيعها عبر مشاركة المعنيين من المجتمع التربوي. فتعلم الطالب هو مسؤولية جميع العاملين في المؤسسة الجامعية، والتقييم هو أحد الطرق لممارسة تلك المسؤولية. من هنا وبالرغم من أن التقييم يبدأ ضيقاً ومحدوداً، لكن الهدف الأكبر له هو دفع الأفراد في جميع مجتمع المؤسسة الجامعية على المشاركة فيه. ويلعب أعضاء هئية التدريس في الكليات دوراً مهماً وخاصاً، ولكن التقييمات والأسئلة لا يمكن معالجتها بالكامل دون مشاركة التربويون في شؤون الطلاب وأمناء المكتبات والإداريين والطلبة أنفسهم. وقد تنطوي المشاركة على أفراد من خارج الحرم الجامعي (كالخريجين، وأصحاب العمل، والنقابات) والتي يمكن أن تثري خبراتهم تقدير أهداف ومعايير التعلم المناسبة. وبالتالي، فالتقييم ليست مهمة ملقاة على عاتق مجموعات صغيرة من الخبراء ولكنه نشاط تعاوني تشاركي هدفه توسيع الانتباه والاهتمام لتعلم الطلبة

من قبل جميع الأطراف التي لها مصلحة في تحسين عملية التعلم (كاظم، ٢٠٠١ ؛ AAHEA, 2014 ; Sanders, 2005).

٦) يحدث التقييم فرقاً عندما يبدأ مع قضايا تتعلق باهتمامات الطلبة وبتعلمهم وبما يتصل بحياتهم وواقعهم. فالتقييم يقدر أهمية وقيمة المعلومات من أجل تحسين عملية التعلم. ولكن لكي تكون مفيدة، فيجب أن تكون المعلومات متصلة بالقضايا أو الأسئلة التي تهم الطلبة والمعنيين. وهذا يعني أن نهج التقييم يجب أن يكون متصلا بالجهات المعنية ويقود إلى أدلة وبراهين توحي بالمصداقية، من أجل الاستفادة منها في اتخاذ القرارات التي يجب اتخاذها. وهذا يعني الأخذ بالاعتبار الكيفية التي سيتم بها استخدام المعلومات، وعلى يد من. فهدف التقييم ليس جمع المعلومات وتحويلها إلى "نتائج". بل هو عملية تبدأ من أسئلة يطرحها صناع القرار، تدفعهم للانخراط في جمع وتفسير البيانات، وتقود في نهاية المطاف للتحسين المستمر (المرجع السابق).

٧) من المرجح أن يؤدي التقييم إلى التحسين عندما يكون جزءاً من مجموعة أكبر من الإجراءات التي تقود إلى التغيير. فالتغييرات التي يمكن أن يحدثها التقييم لوحده قليلة، وتأتي أكبر مساهمة للتقييم عندما تحظى جودة التدريس والتعليم باهتمام واضح من قبل المؤسسة وتعمل على تحقيقها. إن تحسين الأداء التعليمي هو هدف واضح وأساسي من القيادة في المؤسسات التعليمية، وتحسين جودة التعليم الجامعي هو محور جوهري من محاور التخطيط في الجامعات وفي الميزانيـــة، ولقرارات العاملين فيها. وينظر للمعلومات حول نتاجات التعلم كجزءٍ لا يتجزأ من عملية صنع القرار وبالتالي تسعى الجامعات لها بكل جدية واهتمام (جرادات، ١٤٢٢هـ ؛ AAHEA, 2014 ; Sanders, 2005).

٨) يقف المتخصصون تجاه مسؤولياتهم أمام الطلاب والجهات المعنية والرأي العام، فالرأي العام له حصته من الجهات القائمة على التعليم في الجامعات. فالدعم من الجهات المانحة تطالب القائمين على الجامعات بتوفير معلومات حول الطرق والأساليب والممارسات التي يتأكد بها المربون من تحقق نتاجات التعلم المستهدفة لدى الطلبة والتوقعات حولها، وليس توفير المعلومات وإعداد التقارير بها هو المطلوب فحسب بل تتجاوز مسؤوليتهم هذه المعلومات والتقارير إلى التزام عميق لديهم نحو الطلبة والمجتمع في تحسين التعلم لدى الطلبة (AAHEA, 2014 ؛ Sanders, 2005).

وأضاف بانتا (Banta, 2011) مبدءاً آخراً وهو:

٩) التقييم يكون أكثر فعالية عندما يتم في بيئة تتقبل التقييم، وداعمة ومُمَكِّنَة، وبصورة أكثر تحديدا فالتقييم الناجح يتطلب خصائص بيئية تتعلق بالقيادة الفاعلة، والتزام من قبل الإدارة الجامعية، ومصادر ملائمة، وفرص تدريب لأعضاء هيئة التدريس، والزمن الملائم.

معايير الكفايات في التقييم التربوي لأداء الطلبة لدى أعضاء هيئة التدريس

بناء على أهداف التقييم، وإجراءاته، والأنشطة المرتبطة به، وأدواته وكل ما يتعلق بعملية تقييم تعلم الطلبة، ومن أجل الوصول إلى الممارسات التقييمية لعضو هيئة التدريس فيمكن لنا تحديد المعايير العالمية في التقييم التربوي لأداء الطلبة. فقد بدأ الاهتمام لدى الجمعيات التعليمية المهنية الدولية ومنها الإتحاد الأميركي للمدرسين American Federation Of Teachers (AFT)، والمجلس الوطني الأمريكي للقياس التربوي National Council On Measurement In Education (NCME) والرابطة الوطنية للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية National Education Association (NEA)

بوضع قوائم لمعايير الكفاية التقييمية لتعلم الطلبة لدى المدرسين، وبدأ الاهتمام بدرجة تحقق الفوائد التعليمية المحتملة من تقييم الطلبة بالشكل الكامل. ويعرف التقييم باعتباره عملية الحصول على المعلومات التي يتم استخدامها في اتخاذ القرارات التربوية عن الطلبة، وإعطاء التغذية الراجعة للطالب حوله تقدم تعلمه، وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف، وللحكم على فعالية العملية التعليمية والحكم على درجة كفاية المناهج الدراسية، وإعلام صانعي السياسة التربوية في الجامعة. وتشمل أساليب التقييم المختلفة، والتحليل النوعي لتعلم الطلبة، واختبارات الورقة والقلم، والاختبارات الشفوية، وتحليل سجلات الطلاب وغيرها الكثير وما يرافق كل منها من ممارسات يجب على المدرسين امتلاكها كما جاء في مركز الاختبارات في جامعة نبراسكا – لينكولن بوروس (Buros, 2014).

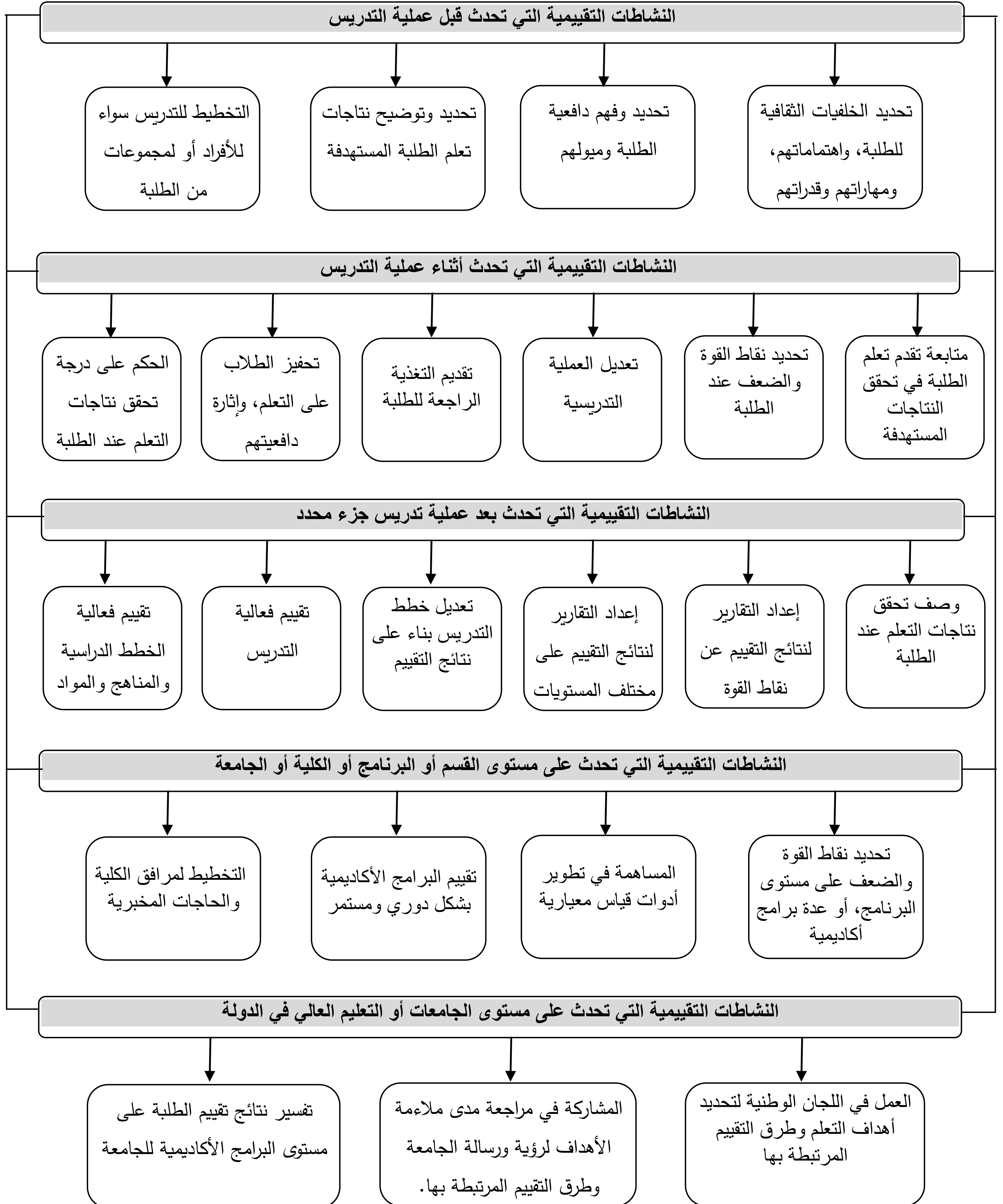
وعن طريق وضع معايير لكفاية المدرسين في تقييم الطالب، فإن الجمعيات التي أشير إليها أعلاه (AFT, NCME, NEA) تتفق بأن تقييم الطالب هو جزء أساسي من التدريس وأن التعليم الجيد لا يمكن أن يوجد من دون تقييم جيد لتعلم الطالب. والتدريب لتطوير الكفايات المشمولة في المعايير يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من إعداد المدرسين قبل الالتحاق بالتدريس. وعلاوة على ذلك، ينبغي أن يكون التدريب في التقييم متاح على نطاق واسع للمدرسين الذين هم على رأس عملهم أيضاً من خلال برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعات والكليات والأقسام رينرز (Reeners, 2009).

ويمكن أن تتلخص استخدامات معايير تقييم تعلم الطلبة على النحو الآتي (Buros, 2014):-

١- تستخدم معايير تقييم تعلم الطلبة كدليل لصانعي القرارات التربوية المتعلقة بالمدرسين في تصميم واعتماد برامج إعداد عضو هيئة التدريس من خلال تحديد الخبرات التعليمية التي تسهم في تمكينهم من المهارات والمعارف اللازمة في تقييم أداء الطلبة.
٢- تستخدم كدليل للتقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في تحديد احتياجاتهم للتطوير المهني في تقييم أداء الطلبة.
٣- يمكن استخدامها كدليل للمدربين في ورش العمل في تصميم ورشهم وتدريباتهم المهنية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة لرفع قدراتهم وإمكاناتهم في تقييم أداء الطلبة.
٤- تعتبر معايير تقييم تعلم الطلبة قوة دافعة للمتخصصين في القياس والتقويم التربوي ومدربي المدرسين في وضع تصورات تقييم الطلبة، وفي تدريب أعضاء هيئة التدريس في تقييم الطالب على نطاق أوسع مما كان عليه الحال في الماضي.
٥- يمكن استخدامها مع بقية الكفايات التعليمية الأخرى للحكم على كفاءة المدرسين ومساءلتهم.

وينبغي إدراج هذه المعايير في برامج التدريب المعتمدة لعضو هيئة التدريس في المستقبل. كما أن أعضاء هيئة التدريس الذين لم تتح لهم الفرصة في التدرب على هذه المعايير يجب أن يكون لديهم الفرصة في تطوير هذه الكفايات قبل أن يتم تقييم أدائهم.

والسبعة معايير التي أجمعت عليها الجمعيات التربوية المختلفة في أمريكا (رابطة معلمي الولايات المتحدة الأمريكية الفيدرالية AFT، والمجلس الوطني الأمريكي للقياس التربوي NCME والرابطة الوطنية للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية NEA) تهدف إلى توضيح الحاجة الماسة إلى تنشيط عملية تقييم تعلم الطلبة، وبعض هذه المعايير تركز على الكفايات التقييمية في داخل الفصول الدراسية. بسبب أدوار المدرسين في القرارات التعليمية ومعايير أخرى خارج الفصول الدراسية تعالج الكفايات التقييمية خارج تلك الفصول ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتقييم على مستوى المادة لشعب متعددة، أو على مستوى القسم أو الكلية أو الجامعة أو الجامعات. ويمكن وصف نطاق دور المدرس ومسؤولياته تجاه تقييم تعلم الطلبة من حيث الأنشطة التدريسية التي تعني أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى امتلاك الكفاية في تقييم تعلم الطلبة ووقتاً كافياً، والموارد اللازمة لإنجازها بطريقة محترفة، ولقد تم وضعها في الشكل (٥).



شكل (٥) الأنشطة التقييمية في مؤسسات التعليم العالي

والمعايير السبعة المتعلقة بالكفايات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم لتعلم الطلبة، التي حددتها الجمعيات المهنية الأمريكية سابقة الذكر هي (Buros, 2014):

١- يجب أن يمتلك المدرسون المهارة في اختيار أساليب التقييم الملائمة للقرارات التعليمية.

وينبغي أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس المهارة في اختيار أساليب التقييم وأدواته المناسبة لاتخاذ القرارات التعليمية المختلفة. ووينبغي أن يكون لديهم المهارة في اختيار طرق التقييم المناسبة والمفيدة، والممكنة إداريا، والسليمة من الناحية الفنية، والنزيهة هي شرط أساسي لحسن استخدام المعلومات التي تدعم القرارات المتعلقة بالعملية التعلمية التعليمية. حيث يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى امتلاك المعرفة الجيدة بمختلف أنواع المعلومات المتعلقة بطرق التقييم المختلفة، ونقاط القوة والضعف لكل طريقة. وعلى وجه الخصوص، يجب أن يكونوا على دراية بمعايير اختيار أساليب التقييم في ضوء الخطط التعليمية ونتاجات التعلم المستهدفة.

إن المدرسين الذين يمتلكون هذا المعيار سيكون لديهم المهارات المفاهيمية والقدرة التطبيقية الآتية:

- القدرة على استخدام مفهوم خطأ القياس، ومفهوم الصدق عندما يضعون أو يختارون المنحى في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم.
- الوعي بكيفية استخدام المعلومات المتأتية من التقييم الصادق للنشاطات التدريسية وتدعيمها مثل توفير تغذية راجعة مناسبة للطلبة.
- كما سيمتلكون الفهم في كيفية تشخيص احتياجات مجموعات الطلبة من التعلم، أو بشكل فردي، مما سيمكنهم من المزيد من الفهم للتخطيط لبرامج التعليم الفردي.
- كما سيمتلكون القدرة على إثارة وتحفيز دافعية الطلبة.
- سيتمكنون من تقييم الإجراءات التعليمية والحكم على فعاليتها.
- سوف يفهمون كيف يمكن أن تؤثر المعلومات غير الصادقة على القرارات التعليمية المتعلقة بالطلبة.
- قادرين على استخدام وتقييم خيارات التقييم المتاحة لهم، والاعتبار من بين أمور أخرى، والخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية،
- سوف يكونون على علم بأن مناحي التقييم المتنوعة يمكن أن تكون غير متوافقة مع أهداف تعليمية معينة ويمكن أن تؤثر بشكل مختلف تماما على تدريسهم.

- سوف يمتلك عضو هيئة التدريس المعرفة بأن لكل منحى تقييمي يستخدمونه درجة ملاءمة لاتخاذ القرارات حول طلبتهم.
- سوف يعرف المدرسون أين يمكنهم العثور على المعلومات عن طرق وأساليب التقييم المختلفة.
- الدراية في التعامل مع مختلف أشكال التقييم المتنوعة التي تتطلبها المادة، والمناهج والبرنامج الأكاديمي. وتشمل الأسئلة النصية والاختبارات معيارية المرجع، والاختبارات محكية المرجع، والأسئلة الشفوية، والحوار، وتقديم العروض، واختبارات الأداء المبنية وغير المبنية، وملفات الإنجاز، والاختبارات المعيارية الخارجية، والاختبارات الكتابية، والواجبات الصفية، والواجبات المنزلية، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي، والملاحظات، والاستبيانات، والمقابلات، والمشاريع، والأبحاث، والتجارب، والجدال، وغيرها.

٢- ينبغي أن يمتلك عضو هيئة التدريس المهارة في وضع أساليب التقييم المناسبة لاتخاذ القرارات التعليمية.

فغالبا ما يقوم المدرسون باستخدام أدوات التقييم الخارجية كالتي في الكتب أو الانترنت، أو في الامتحانات الخارجية، أو المنشورة عبر مواقع الاختبارات المتخصصة، إلا أن الجزء الأكبر من معلومات التقييم التي يستخدمونها لصنع القرار يأتي من المناحي التي يبتكرونها ويطبقونها، فالواقع أن متطلبات تقييم أداء الطلبة تذهب إلى ما وراء الوسائل المتاحة بسهولة لأنها لا تفي بالغرض ولا تلائم القرارات التدريسية الخاصة بهم مما يتطلب أن يضعوا أدوات تقييم بأنفسهم.

إن المدرسين الذين يستوفون هذا المعيار سوف يتوفر لديهم المهارات المفاهيمية والتطبيقية الآتية:-

- المهارة في التخطيط لجمع المعلومات التي تسهل عليهم اتخاذ القرارات التعليمية.
- المعرفة بالمبادئ المناسبة لتطوير واستخدام أساليب التقييم في تدريسهم.
- المهارة في تجنب المخاطر والأخطاء الممكنة في تقييم الطلبة. ويمكن أن تشمل هذه الأساليب العديد من الخيارات في نهاية المعيار الأول.
- المهارة باختيار الأساليب التي تناسب تدريس عضو هيئة التدريس.

- المهارة في استخدام البيانات المتأتية من تقييم الطلبة، وتحليل جودة كل أسلوب من أساليب التقييم الذي يستخدمه. وبما أن معظم المدرسين لا يستطيعون الوصول إلى مستوى خبراء التقييم، يجب أن يكونوا على استعداد للقيام بهذه التحليلات بأنفسهم.

٣- ينبغي أن يمتلك عضو هيئة التدريس المهارة في التطبيق، والتصحيح، والتفسير لنتائج أساليب التقييم التي يضعها المدرس بنفسه، أو وضعها الآخرون.

لا يكفي أن يكون عضو هيئة التدريس قادراً على اختيار ووضع أساليب وأدوات التقييم الجيدة؛ بل يجب أيضا أن يكون قادراً على تطبيقها بشكل صحيح. وينبغي أن يمتلك المهارة في تطبيقها، وتصحيحها، وتفسير نتائج مختلف أساليب التقييم التي يتبعها.

إن المدرسين الذين يستوفون هذا المعيار سيكون لديهم المهارات المفاهيمية والتطبيقية الآتية:

- المهارة في تفسير نتائج التقييم التي يتبعها المدرس سواء كانت رسمية أم غير رسمية بما في ذلك أداء الطلبة في الصف أوعلى الواجبات المنزلية.
- القدرة على استخدام أدلة التصحيح للأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية، والمشاريع، وسلالم التقدير، والقدرة على استخدام هذه المهارات بطرق تؤدي إلى نتائج متسقة وثابتة.
- القدرة على تطبيق الاختبارات التحصيلية المعيارية، والقدرة على تفسير علاماتها والرتب المئينية، والعلامات المتأتية من اختبارات خارجية، وتكافؤ العلامات. سيكون لديهم الفهم للإطارات المتأتية من الاختبارات الدولية.
- القدرة على التعامل مع المؤشرات الإحصائية الشائعة مثل مقاييس النزعة المركزية، والتشتت، والعلاقات، والثبات، وأخطاء القياس. وسيكون لديهم القدرة على تطبيق هذه المفاهيم في العلامات والملخصات بطرق تعزز استخدامها في التقييمات التي يضعونها.
- وسوف تكون ليهم القدرة على تحليل نتائج التقييم في تحديد نقاط القوة والضعف عند الطلبة.
- المهارة في تفسير النتائج سواء كانت متسقة أم غير متسقة، فإنهم سيسعون إلى تفسيرات أخرى للتباين في النتائج إن وجد لمحاولة حل هذا الاختلاف قبل التوصل إلى قرار.

- القدرة على استخدام أساليب التقييم بطرق تشجع التطوير للعملية التعليمية وبصورة لا ترفع مستويات القلق عند الطلبة.

٤- يجب أن يمتلك عضو هيئة التدريس المهارة في استخدام نتائج التقييم عند اتخاذ قرارات بشأن الطلاب بشكل فردي أو جماعي، أو للتخطيط للتدريس، ولتطوير المناهج، وتحسين العملية التعليمية في القسم، أو البرنامج، أو الجامعة.

إن نتائج التقييم يمكن أن تستخدم في اتخاذ القرارات التعليمية على عدة مستويات: على مستوى الشعبة، أو تلك المتعلقة بالقسم، أو في المجتمع الجامعي عن الكلية، وعلى مستوى أغراض ونتائج المؤسسة الجامعية، والمجتمع عموما. ويلعب أعضاء هيئة التدريس دوراً حيوياً في صنع القرار عند المشاركة في كل من هذه المستويات، وبالتالي يجب أن يكون عضو هيئة التدريس قادراً على استخدام نتائج التقييم على نحو فعال.

إن أعضاء هيئة التدريس الذين يستوفون هذا المعيار سيكون لديهم لديهم المهارات المفاهيمية والتطبيقية الآتية:

- القدرة على استخدام معلومات التقييم المتراكمة لتنظيم خطته الدراسية بصورة سليمة لتيسير العملية التعليمية للطلبة.
- عند استخدام نتائج التقييم للتخطيط و/ أو تقويم التعليم والمناهج الدراسية، فسيتمكن المدرسون من تفسير النتائج بشكل صحيح وسيتجنبون التفسيرات الخاطئة الشائعة، مثل اتخاذ القرارات استناداً إلى العلامات التي تفتقر لصدق المنهج الدراسي.
- المعرفة بنتائج تأثير عملية التقييم المحتملة على مختلف المستويات المشار إليها أعلاه بهدف تحسين التعليم الجامعي.

٥- ينبغي على عضو هيئة التدريس أن يمتلك المهارة في تطوير إجراءات صادقة في إعطاء العلامات للطلبة عند تقييم أعمالهم.

تعتبر عملية إعطاء العلامات للطلبة جزء مهم من الممارسة المهنية لأعضاء هيئة التدريس. حيث يتم تعريف إعطاء العلامات على أنها مؤشر لكل من مستوى أداء الطالب ولكيفية تقييم المدرس لذلك الأداء. ومن المعروف أن مبادئ الاستخدام للتقييم هو الحصول على العلامات الصادقة والتي تعكس أداء الطالب الحقيقي.

إن أعضاء هيئة التدريس الذين يستوفون هذا المعيار سوف يكون لديهم المهارات المفاهيمية والتطبيقية الآتية:

- المهارة في وضع وتنفيذ وشرح إجراءات كيفية إعطاء العلامات التي تتألف من علامات المهمات التقييمية المختلفة، كالمشاريع، والنشاطات الصفية، والاختبارات القصيرة الفجائية، والاختبارات أو التقييمات الأخرى التي قد يستخدمونها.
- المهارة في شرح أسس، ومبررات تلك العلامات التي يمنحونها ومنطقيتها، ونزاهتها وعدالتها، معترفا بأن هذه العلامات لا تعكس تفضيلاتهم وأحكامهم الشخصية. ولديهم الوعي والدراية في تجنب اعمال التصحيح الخاطئ مثل استخدام العلامات كنوع من العقاب.
- المهارة في تقييم وتعديل إجراءات إعطاء العلامات الخاصة بالطلبة من أجل تحسين صحة التفسيرات التي تم التوصل لها عن تحصيل الطلبة.

٦- ينبغي على أعضاء هيئة التدريس امتلاك المهارة في توصيل نتائج التقييم للطلبة، وللقسم، وللتسجيل وللقائمين على البرنامج الأكاديمي.

يجب على المدرسين وبشكل روتيني وبصورة مستمرة إعداد التقارير لنتائج تقييم طلبتهم، للطلبة أنفسهم، وللقسم، والكلية. وبالإضافة إلى ذلك، يطلب منهم في كثير من الأحيان أن يقدموا تقريراً أو مناقشة نتائج التقييم مع غيرهم من المدرسين ومع مختلف الجهات ذات الصلة. إذا لم يتم كتابة تقارير النتائج على نحو فعال، فإنها قد يساء استخدامها أو قد لا يتم استخدامها أصلا. ومن أجل التواصل بفعالية مع الآخرين بشأن مسائل تقييم الطلبة، فإنه يجب أن يمتلك المدرسون المهارة في

- استخدام مصطلحات القياس والتقييم المناسبة في تقاريرهم المتعلقة بنتائج التقييم ويجب أن يكونوا قادرين على التعبير عن معانيها، ومحدداتها، والآثار المترتبة عليها.
- القدرة على الدفاع عن إجراءات التقييم والتفسيرات المتعلقة بها. وفي بعض الأحيان قد تكون هناك حاجة لدى المدرسين لمساعدة الآخرين في تفسير نتائج التقييم بشكل مناسب.

إن أعضاء هيئة التدريس الذين يستوفون هذا المعيار ستكون لديهم المهارات المفاهيمية والتطبيقية الآتية:

- الفهم والقدرة على إعطاء التفسيرات المناسبة لكيفية سير عملية التقييم للطلبة من خلال العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واللغوية للطالب.

- القدرة على توضيح كيف أن نتائج التقييم لا يعني أنها تأثرت بخلفيات الطلبة وكيف أن هذه العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية لا تحد من تطوير التعليم في نهاية المطاف.
- القدرة على التواصل مع الطلاب، والقسم، والقائمين على البرامج الأكاديمية، والمهتمين في توضيح كيفية تقييم تقدم التعلم عند الطلبة.
- الفهم والقدرة على شرح أهمية اتخاذ أخطاء القياس في الاعتبار عند استخدام التقييمات لاتخاذ قرارات بشأن الطلاب بشكل فردي.
- القدرة على شرح المحددات والقيود المفروضة على أساليب التقييم الرسمية وغير الرسمية المختلفة.
- القدرة على شرح التقارير عن نتائج تقييمات الطلبة على مستوى الشعبة أو المادة، أو القسم، أو البرنامج الأكاديمي.

٧- على أعضاء هيئة التدريس أن يمتلكوا المهارة في التمييز ومعرفة أساليب التقييم غير الأخلاقية أو غير القانونية، والاستخدامات غير الملائمة للمعلومات المتأتية من التقييم.

إن العدالة وحقوق جميع المعنيين والسلوك الأخلاقي المهني يجب أن تكون جميعها هي الأساس في دراسة جميع أنشطة تقييم الطلبة، بدءا من مرحلة التخطيط الأولي وجمع المعلومات إلى تفسير واستخدام وإعداد التقارير عن النتائج. يجب أن يكون عضو هيئة التدريس على دراية جيدة في مسؤولياته الأخلاقية والقانونية في التقييم. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي عليه أيضا أن يكون على دراية بالممارسات التقييمية غير الأخلاقية، ورفض أية ممارسة تقييمية غير ملائمة وعدم السماح بها كلما واجه أي شيء من هذا القبيل. ويتعين عليه أيضا المشاركة مع المجتمع التربوي الأوسع في تحديد حدود السلوك المهني المناسب في التقييم.

إن أعضاء هيئة التدريس الذين يستوفون هذا المعيار ستكون لديهم المهارات المفاهيمية والتطبيقية الآتية:

- المعرفة والدراية بالقوانين والقرارات الخاصة بالممارسات التقييمية على مستوى الطالب أو المجموعات أو القسم، أو البرنامج الأكاديمي.

- المعرفة والدراية بأن إجراءات التقييم المختلفة يمكن أن يساء استخدامها أو يبالغ بها مما قد يؤدى إلى عواقب وخيمة مثل وضع الطلبة في موقف محرج، أو انتهاك حق الطالب في السرية، أو استخدام النتائج بدون الأذون الرسمية.

الممارسات التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة

بناء على معايير تقييم تعلم الطلبة في مؤسسات التعليم العالي السبعة بالنسبة لعضو هيئة التدريس فإن الممارسات التقييمية في عملية تقييم نتاجات تعلم الطلبة جزء محوري في عملية التعلم ويلعب المدرسون الجزء الرئيس في هذه العملية، لذلك فإن كفايات ومهارات ومعارف عضو هيئة التدريس في الممارسة التقييمية أمر حاسم وضروري، فالمدرس هو حجر الزاوية في تحقيق التغيير وتحضير الطلبة وإعدادهم لمتطلبات المستقبل، ومن الضروري فهم ممارساتهم التدريسية خاصة المتعلقة بكيفية تقييم وتقويم نتاجات تعلم الطلبة، ولهذا السبب فإن (Reynolds, Livingston, and McMillan, Willson, 2009) أكدوا على أهمية الممارسات التقييمية ودورها المهم في العملية التعليمية التعلمية، وعلى أهمية الوقت الذي يقضيه المدرس في القيام بالأنشطة المرتبطة بالممارسات التقييمية مما يقود لأهمية وضرورة اتقانهم للكفايات الأساسية في التقييم.

ومما لا شك فيه أن المدرسين يبذلون جهوداً كبيرة وهم يحاولون تحسين ممارساتهم التقييمية، وكذلك في صناعة القرارات المتعلقة بتقييم وتقويم الطلبة، والعملية برمتها تحمل في جنباتها نوعا من الجهد ما بين قيم ومعتقدات المدرسين التي يحملونها عن التقييم (McMillan, 2001)، وفضلا عن القوى الخارجية الأخرى التي تكون جنبا إلى جنب مع العملية. وعادة ما يكون لدى المدرسين مجموعة من القيود والمعوقات، كما أن بيئتهم التعليمية مليئة بالتحديات فيسعون باستمرار لتوظيف خبراتهم التدريسية في العملية التعليمية بهدف أن يتوافق تدريسهم مع تقييمهم ومع القيم التربوية لديهم. ومنذ عقود يجري الباحثون دراساتهم لإلقاء الضوء على الممارسات التقييمية لفهمها وفهم طبيعتها لدى المدرسين، وهنالك أدلة على أن المدرسين يفتقرون إلى قاعدة معرفية في القياس والتقويم والاختبارات (Campbell and Evans, 2000). وتم في هذه الدراسة تقسيم الممارسات التقييمية إلى خمسة أقسام رئيسة بناءً على ما يسبق عملية التدريس، وأثنائها، وبعد انتهائها من ممارسات تقييمية، وهي:

أ) الممارسات التقييمية المتعلقة بالتخطيط لعملية تقييم الطلبة وما تتطلبه من معارف.

إن اختيار طرق تقييم ملائمة لتقييم تعلم الطلبة يتطلب من عضو هيئة التدريس الإلمام بطرق التقييم، وأهداف كل طريقة، وكيفية إجرائها، ومعرفة المعلومات المتأتية من كل طريقة، وكيفية توظيف هذه المعلومات في تحسين عملية التدريس، مما يتطلب من عضو هيئة التدريس الوصول لمصادر معرفة متخصصة في القياس والتقييم والاختبارات. كما أن اختيار طرق تقييم متنوعة، ومهام تقييمية مختلفة يستوجب المعرفة في إعطاء الوزن اللازم لكل مهمة من خلال محتوى المادة وأهمية كل جزء منها وما تتطلبه المهمة التقييمية من جهد وما تقيسه من تعلم، فالتوصل للعلامة الكلية للطلاب من خلال عدة مهمات متنوعة من التقييم يعطي صورة أشمل وأكثر دقة عن قدرة الطالب (McMillan, 2001).

أشارت الأبحاث السابقة إلى أن التخطيط للعملية التقييمية لتعلم الطلبة وما يلزمه من معرفة عن القياس والتقويم والاختبارات من قبل المدرسين أمر مسلّم به ومفروغ منه، وهي ليست من عمل أخصائي القياس والتقويم فأخصائي القياس مهتم أكثر بالقضايا التي لها علاقة بتطوير الاختبارات المعيارية أكثر من الممارسات التقييمية الصفية وإعطاء العلامات والتي يقوم بهما المدرس (Smith, 2003). إن هذه الحالة أو هذا الشأن يقود إلى نقاشات ومجادلات لكيفية تقييم المدرسين لنتاجات تعلم طلبتهم، أي إلى أهمية امتلاك المدرسين للمعرفة في قياس تحصيل الطلبة وتقييم تعلمهم ضمن ممارسات تقييمية جيدة. إن عملية التخطيط لأساليب التقييم التي سيجريها عضو هيئة التدريس ضمن المواد التي يدرسها لا بد أن تتم وفق معرفة بهذه الأساليب ونقاط قوتها ونقاط ضعفها، والهدف الذي يكمن وراء كل أسلوب. وأيضا فهماً للمفاهيم المرتبطة بعملية تقييم الطلبة مثل صدق الاختبار وثباته، وخطأ القياس وغيرها، وهذا عادة ما يتم من خلال التدريب الذي يتلقاه أعضاء هيئة التدريس في القياس والتقويم والاختبارات، والرجوع للمصادر المتخصصة في ذلك. ومعرفة كيفية الربط بين التقييم والتدريس بصورة مستمرة (علام، ٢٠١٤).

والتخطيط للتقويم يأتي ضمن خطة المادة الدراسية، وخطة المادة من أهم ما يقدمه المدرس لطلبته حيث يتم من خلالها التأكد من مقدار ما تم تحقيقه من نتاجات تعلم مستهدفة وأثره على مخرجات تعلم البرنامج بشكل عام. وتحتوي خطة المادة على: معلومات عن المادة (اسم المادة، ورمزها، والساعات المعتمدة، والمتطلب السابق)، ومعلومات عن المحاضر، ومكان ومواعيد المحاضرة، والمصادر التعليمية، وتوصيف المادة والغاية منها، والأهداف التعليمية للمادة، وهي جوهر وأساس خطة المادة، حيث يتم تحديد عدد ونوع نتاجات التعلم التي سيتم تحقيقها ومدى تأثير

هذه النتاجات على المخرجات التعليمية للبرنامج بشكل عام، وطرق تقييم الطلبة (اختبارات، وأبحاث، وواجبات صفية، وواجبات منزلية، ومشاريع، ومشاركة) حيث يتم تحديد عدد كل منها وعلاماتها ووصفها، وفي أي أسبوع سيتم تنفيذها (علام، ٢٠١٤ ؛ Biggs, 2008).

كما يجب أن يراعي عضو هيئة التدريس قضايا العدالة وحقوق الآخرين والسلوك المهني الأخلاقي في جميع الأنشطة التي يستخدمها عند تقييم الطلبة. لذا يجب أن يبدي عضو هيئة التدريس درجة من الاطلاع بمسؤولياته الأخلاقية والقانونية المتعلقة بالتقييم إضافة إلى أنه يجب عليه العمل على إيقاف الإجراءات غير الملائمة للتقييم التي قد يمارسها الآخرون عندما يشاهدها أو يعلم بها. وعليه أن يبدي ارتياحاً واستحساناً لما قامت به الجمعيات المهنية من جهود في تحديد دستور للممارسات الأخلاقية والقانونية، وكذلك الممارسات غبر الأخلاقية وغير القانونية في مجال التقييم التربوي (Reenes, 2009).

وأشار بعض الباحثين إلى أن المستوى الذي يُصمم ويطبق المدرسون الممارسات التقييمية لأجله ليست محددة بصورة واضحة لذلك فإن (Ayala, Shavelson, Ruiz-Primo, Brandon, Furtak, Young, and Tomita, 2008) حددوا خمسة أنشطة مهمة في الممارسات التقييمية من حيث التصميم والتطوير والتطبيق لتلك الممارسات وهي:

أ. وضع مخطط لكل وحدة دراسية من المادة، ليكون المخطط جزءاً لا يتجزأ من عملية التقييم.
ب. تحديد النتاجات التعلمية المستهدفة.
ج. تحديد النقاط المهمة والحاسمة التي يجب أن تكون جزءاً أساسياً من التقييم.
د. تحديد وتعريف المباديء التوجيهية لعملية التقييم.
ه. تطوير التقييم وربطه بعملية التدريس من أجل تحسينها وتطويرها.

إن جميع تلك الخطوات مهمة في عملية التخطيط للمهمات التقييمية، وإن أهم عملية في التخطيط للاختبار وإعداده هي ضرورة فهم المدرسين لكيفية صياغة نتاجات التعلم المستهدفة بصورة ملائمة والتي تعرف أيضا بالأهداف السلوكية، والتي تعني تحديداً ما يريد المدرس من الطالب أن يعرف، وما الذي يمكنه القيام به مع نهاية موضوع ما أو مادة أو نشاط. وكل ما يحدث في المادة يتضمن استخدام طرق تدريس وطرق تقييم (اختبار، واجب، مشروع، تقرير... الخ) وجميع الممارسات التدريسية والتقييمية مشتقة من الأهداف التدريسية، لذلك فمن الضروري جداً أن يمتلك عضو هيئة التدريس فهماً لكيفية صياغة وبناء الأهداف التعليمية بصورة واضحة قابلة

للقياس، وقابلة للتحقق، وواقعية، ومتمحورة حول الطالب (Airasian, 1994; Gronlund and Popham, 2008; Reynolds, Livingston, and Willson, ; Waugh, 2009 ; McMillan, 2005 2009).

ب) الممارسات التقييمية المتعلقة بالتقييم الحقيقي (المشاركة الصفية، والأبحاث، والمشاريع، والتجارب)

إن حضور الطلبة للمحاضرات أمر في غاية الأهمية، وتعطيه الجامعات ضمن نظامها أولوية فإذا تغيب الطالب عن الحضور عدداً محدداً من الساعات يحرم من المادة، وهنالك عدد من المدرسين يستخدمون المشاركة الصفية كعامل من عوامل إعطاء العلامة الكلية من ضمن عدة عوامل اعتبرت عوامل المساعدة الأكاديمية (كالجهد، والتحسن، والقدرة، والمشاركة). إن التحصيل الأكاديمي يعتبر العامل الأهم في إعطاء العلامات لأعمال الطلبة، وغالبية المدرسون يعترفون باستخدامهم للعوامل المتعلقة بالمساعدة الأكاديمية عندما يعطون العلامات لأعمال طلبتهم. ويدافع المدرسون الذين يستخدمون المساعدات الأكاديمية (غير التحصيل الأكاديمي كالجهد والقدرة، والتحسن، والمشاركة) بأنها تعتبر بديلاً جيداً عندما يرغب المدرسون بموازنة العلامات أو لغايات رفع العلامات الحدية المنخفضة (McMillan, 2008).

وعلى الجهة الأخرى فإن معظم المدرسين يشجعون المشاركة الصفية للطالب في المادة، إلا أن عددا منهم لا يوصون بها إطلاقاً كعامل في احتساب علامة الطالب في المادة الدراسية؛ باستثناء حسابها في مواد اللغات التي تعتبر فيها المشاركة الصفية قضية مركزية في نمو المهارات اللغوية للطالب.

وبالنظر إلى مشكلة العوامل الداخلة في تقدير درجات الطالب في المادة الدراسية والتي لا تتصل بتحصيل الطالب، من منظور آخر، يُلاحَظُ أن بعض المعلمين في مختلف المرحل الدراسية، وخاصة المرحلة الابتدائية، لا يستطيعون فصل معرفتهم وتصوراتهم الشخصية حول طلبتهم عن أحكامهم وقراراتهم المتعلقة بتقدير درجات الطلبة ومستوى تحصيلهم في المادة الدراسية (Airasian and Jones, 1993). ولكن في نفس الوقت، يجب عدم السماح لتلك العوامل (مجهود الطالب ومشاركته، وسلوكه) بالهيمنة والسيطرة على قرار المعلم في تقدير علامة الطالب في المادة الدراسية؛ على الرغم من أنها تعمل لصالح الطالب وتمثل راحة نفسية للمعلم من جانب آخر (Airasian, 1996).

وبعض التربويون لا يشجعون على استخدام العوامل المساعدة ولكنهم يركزون على عوامل ذات صلة بالتحصيل الأكاديمي (Airasian, 1994; Popham، 2008 ; Stiggins, Frisbie, and Griswold, 1989) وهم يستندون للحقيقة التي تقول أن تفسير العلامات يمكن أن يكون أكثر وضوحاً إذا كان إعطاء العلامات يقتصر على التحصيل الأكاديمي وقياس الإنجاز في وقت معين، وأنه قد يكون من المستحيل إجراء تقييم صادق وثابت على أساس القدرة والنمو والجهد (Cross, Robert, Frary, and Weber, 1993). وافترضوا أيضا أن استخدام عوامل لا تُظهر الإنجاز له آثار على عملية التعلم خاصة عند الطلبة ذوي التحصيل المتدني والذين قد يعطون للجهد قيمة كبرى على حساب إتقان وتحقيق نتاجات التعلم المستهدفة والمهارات المطلوب إتقانها (McMillan and Nash, 2000). وفي ذات السياق تشير أبحاث أخرى إلى أن المدرسين يميلون إلى منح درجات لطلبتهم في التقويم الصفي بصورة متخبطة في كثيرٍ من الأحيان؛ ويخلطون بين التحصيل الدراسي والمجهود الشخصي للطالب واتجاه الطالب نحو المادة (Brookhart, 1991; Tittle, 1994; Shepard, 2000). وأشار (الدوسري، ٢٠٠١) إلى أن Brockheart قد توصل إلى أن ممارسات المدرسين في تقدير درجات طلبتهم لا تتسق مع تلك التي وضعها خبراء القياس التربوي، وخاصة الإرشادات المتعلقة بمدى تداخل المجهود الشخصي للطالب مع تحصيله الدراسي.

أما فلسفة تقييم الأقران فتستند إلى النظرية البنائية، وتجعل من التغذية الراجعة التعلم نشطا وذو معنى لأنها صادرة عن الزملاء وليس عن صاحب السلطة (المدرس) وكذلك قابليتها للتفاوض والتبادل مع الزملاء إلى درجة كبيرة وبالتالي فإنها تنقل محورية التعلم إلى المتعلم. إن تقييم الطالب لأداء زميله Peer Assessment، وبعيداً عن مفهوم التقييم التقليدي يشجع على تعميق التعلم (أيوب، ٢٠١٤). ويطور معايير تقييم واضحة، ويطور الممارسات التقييمية للآخرين، ويدفع بالطلبة للتعلم من الآخرين، ويكون أصيلا حقيقيا (ECT, 2011).

ويفترض التقويم الحقيقي أن نتاجات تعلم الطلبة سوف تظهر أكثر ما تظهر في مواقف الحياة اليومية، حيث يستطيع الطلبة مواجهة المشكلات الحياتية والتصرف أمامها بشكل يمكنهم من الاستمرار في حياتهم دون عناء كبير. أي أن نتاجات التعلم سوف تظهر حيث ستكون الفائدة من التعلم أقصى ما يمكن. ومن الصعب معارضة هذه الأهداف لأنها مطلوبة. والتقويم الحقيقي يشير إلى نظام من التقويم يتيح انتقالا أكثر للتعلم من الموقف الذي حدث فيه التعلم إلى مواقف الحياة العامة (علام، ٢٠١٤). وبدلا من التعلم من أجل النجاح في الاختبارات فإن الفكرة الأساسية للتقييم الحقيقي تدعو إلى تقييم الأداء بطريقة لها قيمتها ومعناها بعد الانتهاء من تعلم مادة أو برنامج

أكاديمي. ويشير التقييم الحقيقي إلى تقييم قدرة الطلبة على إظهار ما تعلموه وليس على أسئلة اختبار عن التعلم (البشير وبرهم، ٢٠١١).

كما أن التقييم الحقيقي يلائم جميع الطلبة على اختلاف ميولهم وقدراتهم، خاصة أن الغرض الأول من التقييم الحقيقي هو إعداد الأفراد للحياة العملية، فلا بد أن يستفيد كل طالب منه في حدود إمكاناته وميوله. ومن استراتيجيات التقويم البديل استراتيجية التقييم المعتمد على الأداء والتي من أشكالها (التقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة ولعب الدور، والمناقشة) واستراتيجية التواصل (المؤتمر، المقابلة، عمل المجموعات، الأسئلة والأجوبة)، واستراتيجية الملاحظة (الملاحظة التلقائية، الملاحظة المنظمة)، واستراتيجية مراجعة الذات (التقييم الذاتي، تقييم الأقران، يوميات الطالب، ملف الإنجاز، المشاريع)، واستراتيجية الورقة والقلم (أوراق العمل، اختبارات قصيرة، اختبارات منتصف ونهاية الفصل) (البشير وبرهم، ٢٠١١ ؛ McMillan, 2008).

أما الذين يؤيدون طرق التقييم البديل يرون أن الاختبارات التقليدية تقيس الحقائق والمهارات ونادراً ما تتطلب تطبيق ما تعلمه الطالب، وما يمكن للطلبة فعله في الحياة الواقعية والحياتية الحقيقية لما تعلموه. وأشاروا أيضاً إلى أن الأشكال التقليدية للتقييم لا تتماشى أو تتطابق مع المعايير المنبثقة عن محتوى المادة الدراسية. وأن الإفراط في الاعتماد على الأشكال التقليدية من التقييم غالبا ما يقود إلى تدريس يركز على المعرفة والمهارات. وأشاروا أيضاً إلى أن المدرسين الراغبين بقياس قدرة الطالب في الانخراط في شكل من أشكال المناظرات أو كتابة مقالة أو قصيدة، أو استخدام مجهر فإن التقييم البديل وحده القادر على قياس مثل هذه المهارات بدلاً من التقييم المستند إلى الاختبارات أي التقييم التقليدي في تقييم تعلم الطلبة (Reynolds, Livingston, and O'Day and Smith, 1993 ; Willson, 2009).

ج) الممارسات التقييمية المتعلقة بالاختبارات

إن مفردة الاختبار هي أمر أو سؤال، ومجموعة من الشروط للإستجابة لهذا الأمر أو السؤال، والطريقة التي يستجيب بها الطلبة، ومجموعة من القواعد لتقدير درجة الاستجابة (Haladyna, 2004). وعادة ما نجد أن الاختبارات التحصيلية تلعب الدور الأساسي في حياة الطالب وكلما تقدم الطالب في مراحل الدراسة اكتسبت الاختبارات أهمية أكبر، فكثيراً ما يصبح الاختبار الوسيلة الرئيسة بل والوحيدة أحياناً لتحديد ما اكتسبه الطالب بدءاً من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي (Gronlund, 1982). ورغم الأهمية الكبيرة للاختبارات التحصيلية وشيوع استخدامها في تقييم وتوجيه التعلم، إلا أننا نجد كثيرا من المدرسين لم يتلقوا التدريب الكافي في كيفية بناء

وإعداد الاختبارات التحصيلية، فكثيرا ما تفتقر اختباراتهم إلى المقومات الأساسية للاختبار الجيد مما يفقد هذه الاختبارات ما يمكن أن تحققه من وظائف (علام، ٢٠١٤).

كما أن بناء الاختبارات محكية المرجع هي عملية لتفسير علامة الطالب من خلال مقارنتها بمجال من الأداءات يتوقع من الطالب تعلمها نتيجة عملية التدريس لمحتوى مادة أو منهاج (Airasian, 1994; Gronlund and Waugh 2008; Nitko, and Popham, 1994; McMillan, 2008). وإن الاختبارات محكية المرجع هي التي تستخدم للتحقق من القدرة الفردية مقارنة بمجموعة محكات أو معايير أداء، حيث يتم مقارنة تعلم الطالب بمحكات يتم بناؤها بغض النظر عن بقية الطلاب ومعنى العلامة لا يعتمد على بقية المفحوصين. بينما الاختبارات معيارية المرجع تلك التي تسعى للتعرف على موقع الطالب مقارنة بزملائه في محتوى محدد، فالعلامة في الاختبارات معيارية المرجع هي درجة نسبية مرتبطة بأداء المجموعة التي طبق عليها الاختبار، وننسب أداء الفرد لأداء المحموعة التي ينتمي إليها الطالب (علام، ٢٠١٤).

ويتطلب وضع وتطوير الاختبارات من المدرسين القيام بعدة ممارسات تقييمية مثل تحديد الهدف من التقييم، كيفية استخدام النتائج، تحديد المحتوى الذي سيشمله الاختبار، تحديد النتاجات المستهدفة الذي يسعى الاختبار للتحقق منها، تحديد شكل الاختبار الذي سيستخدم، تحديد عدد الفقرات في الاختبار، تحديد طريقة إعطاء العلامات لاستجابات الطلبة (Reynolds, 2008; Livingstone and Wilson, 2009). وأشار (Stiggins, 1994) إلى أن بناء الاختبار بدون القيام بتلك الممارسات أشبه ما يكون ببناء بيت بدون مخطط، كما عرض أمراً غالبا ما يمكن حدوثه في مثل هذه الحالة، وهو استغراق عملية بناء الاختبار فترة طويلة أكثر مما كان متوقعاً وبالتالي الوصول إلى نتائج ليست كما يأمل عضو هيئة التدريس مما يعكس وبوضوح أهمية حاجة المدرسين إلى المزيد من التوجيه ليكونوا أكثر كفاءة في التخطيط الأساسي لبناء الاختبارات وتنفيذها.

وقد وضعت إيرشان (Airasian, 1994) قائمة من الممارسات التي يجب على المدرسين القيام بها عند شروعهم بعملية التدريس، وهذه الممارسات عبارة عن إجابة عن أسئلة من مثل: ما الذي سيتم اختبار الطلبة فيه؟ وما مستوى وزن كل نتاج تعلمي في العملية التدريسية؟ وما نمط المهمة التقييمية (اختبار، مشروع، واجب،،الخ) التي يجب أن يستخدمها المدرس؟ وما الوقت المخصص لكل مهمة تقييمية؟ وكيف يتم إعداد الطلبة للتقييم؟ وهل سيتم استخدام اختبارات من الكتب المقررة (المرجعية) للمادة أم سيكون الاختبار من صنع المدرس؟. وهنالك عوامل أخرى يجب على المدرس أن يأخذها بالاعتبار عند التخطيط للاختبار وتتضمن المحتوى الذي سيشمله الاختبار أو المهمة

التقييمية، ومن سيطبقه (سهولة البناء، سهولة التصحيح)، وكذلك عوامل خارجية مثل (التخمين، والخدع، والنسخ) مما قد يؤثر على الخصائص السيكومترية للاختبار (Zeidner, 1987).

وفي ذات السياق فإن ستيغنز (Stiggins, 1994) أضاف أنواعاً أخرى فعّالة من الأنشطة في التخطيط للاختبار التي يمكن للمدرس أن يختار منها لتحسين ممارساته التقييمية، حيث أشار إلى أن المدرسين يمكنهم استخدام جداول المواصفات (هو عبارة عن مخطط تفصيلي يربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية ويبين الوزن النسبي لكل موضوع في المادة الدراسية والأوزان النسبية للأهداف المعرفية) والذي يظهر فيه تقدير للنسبة المئوية لكل محور من المحاور في الاختبار والمستوى الذي يود قياسه. كما يمكن للمدرس الاعتماد على الأهداف التدريسية لتوجيه عملية إعداد الاختبار من خلال مطابقة النتاجات مع المهمات التقييمية (الاختبارات، والواجبات، والمشاريع tests, assignments, projects).

ويُشار إلى أن المناظرات حول طرق التقييم دائما ما تكون على الأجندات في المحافل التعليمية، حيث انقسم التربويون حول أفضل الطرق في تقييم نتاجات تعلم الطلبة، فبعضهم دافع عن الطرق التقليدية وأشكالها مثل اختبارات الاختيار من متعدد Multiple-Choice Quetions- MCQ أو الأسئلة الموضوعية الأخرى، والبعض الآخر دافع عن وجهات النظر الحديثة مثل ملفات الإنجاز Portfolio والصحف النقدية Journal، والمقالات البحثية Articles. إن الذين يركزون على الأشكال التقليدية يرون بأنها تحسّن الجانب المعرفي لدى الطالب أي الكفايات والمهارات والمعارف التي يتوقع من الطالب أن يكتسبها في فترة زمنية محددة، وترتكز على نظام منصف وعادل في إعطاء العلامات، وهي تغطي مستوى واسعا من المحتوى التعليمي (Dunbar, ; Segers and Dochy, 2001 1991). وإن التركيز الرئيسي لاستخدام الممارسات التقييمية المرتبطة بالمحكات بالنسبة للمدرس هو التأكد والتحقق من درجة اكتساب كل طالب لنتاجات محددة بغض النظر عن الفروق بين الطلاب فعندما يتم تقييم أداء الطلبة يكون الهدف معرفة قدرة كل طالب على تحقيق مجموعة من نتاجات التعلم. أما أداء الطلبة فلا يتم مقارنته ببعضهم البعض بل يتم مقارنته بمجموعة من المحكات أو معايير بغية تحديد كيف أنهم كانوا قادرين على تحقيق مجموعة المحكات والمعايير. وعلى الرغم من وجود منظور عام على أن هنالك فرق بين الممارسات التقييمية المبنية على القياس محكي المرجع وبين المبنية على المقاييس معيارية المرجع اعتمادا على طريقة التفسير للعلامة، فقد أشار بوفام وهوسيك (Popham and Husek, 1969) أن الفارق بين الممارسات التقييمية اعتماداً على محكية أو معيارية المرجع من خلال التمييز لعدة قضايا:

أ) الهدف الذي بنيت من أجله .
ب) مدى التعميم الذي يمكن للمعلومات المتأتية من التقييم في المجال الذي سيتم قياسه.
ت) كيف سيتم استخدام المعلومات وتوظيفها.
ث) كيف بنيت المهمات التقييمية.

ولتفسير النقاط الأربع الواردة فبالنسبة للهدف الذي بنيت الممارسات التقييمية من أجله فإذا أراد المدرسون تفسير النتائج بمقارنة علامة الطالب بدرجات مجموعة الطلبة تبنى الاختبارات على أساس معياري المرجع. بينما يقارن أداء الطالب بكمية المادة التي تعلمها أو بالمعايير أو بمستوى الإتقان في محكية المرجع. ويكون غرض الاختبار ترتيب الطلبة على متصل السمة أو القدرة في معياري المرجع، بينما تقييم كمية المعلومات التي ترتبط بهدف معين ويعرفها الطالب في محكي المرجع. أما توزيع العلامات فتوزيعها طبيعي في معياري المرجع، بينما تكون توزيعاتها ملتوية في محكي المرجع. أما بنية العلامات فعدد قليل من الاختبارات الفرعية ذات المحتوى المختلف في معياري المرجع، بينما تكون بنية العلامات ضمن سلسلة من الاختبارات الفرعية مرتبطة بأهداف المادة ولها محتوى متشابه في محكي المرجع، أما بالنسبة لمستوى معرفة الطالب بالاختبار قبل إجرائه فالطالب لا يعرف المحتوى المحدد الذي يغطيه الاختبار في معياري المرجع، بينما يعرف الطالببالضبط المحتوى الذي يغطيه الاختبار . وبالنسبة لمعلمة الفقرة الأهم فهي صعوبة الفقرة في المعياري المرجع، بينما تمييز الفقرة هي الأهم في محكي المرجع (الشواورة، ٢٠١٤)

د) الممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح وإعطاء العلامات، وتحليل الاختبار.

إن نظام إعطاء العلامات الذي يستخدم من قبل أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات لا شك أنه يختلف ويتقاطع ما بين جامعة وأخرى وما بين دولة وأخرى، وبالتالي فإن نظام إعطاء العلامات الذي يقوم به المدرس لا يمكن أن يكون معزولاً عن نظام الجامعة التي يدرس بها، بل يجب أن تكون الممارسات التقييمية متسقة مع الجامعة. ولمراعاة الأبعاد والتنوع لكيفية قيام المدرسين بالممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح وإعطاء العلامات فيصبح من الضروري الأخذ بالاعتبار سياق النظام التربوي وإعطاء العلامات وفقاً له، وكذلك الغرض والهدف لذلك النظام في إعطاء العلامات، فيجب على المدرسين أولاً تحديد الهدف من العلامات حيث سيخدم ذلك اختيار الطريقة في إعطاء العلامة، فيجب أن يستند التصحيح وإعطاء العلامة على خطة محددة وعلى هذه الخطة أن تتطابق مع احتياجات المدرس والطالب (Hammons and Barnsley, 1992).

وأشار (MacMillan and Nash, 2000) إلى أن عملية التصحيح وإعطاء العلامات لأعمال الطلبة عملية ذات أهمية دقيقة فالنتائج المتأتية من التقييم توظف في التدريس وإصدار الأحكام على تعلم الطلبة وغيرها، وتتأثر بقيم ومعتقدات المدرسين عن التقييم، ويدخل فيها المساعدات الأكاديمية التي سبق الإشارة إليها مثل جهد الطالب ومقدار التحسن لديه هذه كلها جزء من الممارسات المتعلقة بالتصحيح وإعطاء العلامات وتشكل عملية مهمة في تقييم الطالب. كما أنها تؤثر على حياة الطالب في النهاية بصورة كبيرة فمفهوم الذات لدى طالب التعليم العام، والطالب في التعليم العالي يتأثر بالتحصيل الأكاديمي وفي تكوين صورة الفرد عن ذاته. أيضا لإعطاء العلامات آثار أخلاقية لأنها مرتبطة بالعدالة وبحقوق الطالب، كما أن شرعية وقانونية إعطاء العلامات تعتمد كليا على الممارسات المتعلقة بإعطاء العلامات والتي يتبناها المدرس، لذلك يجب أن تمتاز بالصدق والثبات والقابلية للمقارنة وعادلة.

ويرتبط بعملية التصحيح تقديم التغذية الراجعة للطلبة فهي أمر محوري من الناحية التربوية كأداة لتعزيز التعلّم، والتأكد من تحقيق المعايير والنتاجات المستهدفة. فلقد أكد بلات (Blatt, 2005) أن التغذية الراجعة هي نظام توجيه للمحافظة على بقاء الطلبة في المسار الصحيح لكيفية تعلم واتقان موضوع ما. إن تقديم تغذية راجعة ذات جودة للطلبة هو مكون صعب في عملية التقييم فغالبا ما يتجنب المدرسون هذا المكون أو هذه الممارسة في عملية التصحيح وإعطاء العلامات كما أشار هيوسن وليتل (Hewson and Little, 1998). وحتى تكون التغذية الراجعة فعّالة يجب أن تكون فورية أو سريعة بعد الممارسة التقييمية مباشرة، ومتابعة للحدث عن كثب، تحتوي على التشجيع ومحددة، وتبيّن لماذا كان الأمر جيداً، أو لماذا لم يكن جيداً، ويجب ألا تركز على قضايا متعددة في نفس الوقت بل محددة ومحدودة وواضحة تركز على العمل الذي أنجزه الطالب وليس على الطالب نفسه (Crooks, 1988; Gibbs and Simpson, 2004; Rogers, 2001).

وللكشف عن الممارسات التقييمية المتعلقة بإعطاء العلامات فإن هنالك قضايا تتعلق بالحكم والتواصل والخصائص النمائية في إعطاء العلامات ضمن إطار يعرض قضايا أخلاقية كامنة في إعطاء العلامات. ويرى المدرسون على أن استخدام الممارسات التقييمية التي لا تعتمد على الإنجاز كالتي تعتمد على الجهد باعتبارها وسيلة للحكم على الدافعية والمشاركة، بينما القدرة والتحسين تتفق وتتطابق مع المعتقدات الواسعة عن أهمية الفروق الفردية بين الطلبة (درندري، ٢٠١٠).

وأشار أبو فودة وبني يونس (٢٠١٣) إلى أنه ينبغي على المدرس إعداد الإجابات النموذجية لفقرات الاختبار بصورة دقيقة، وأن تتضمن الإجابة المتوقعة والمقبولة من الطلبة، وأن يتم توزيع

العلامات المستحقة عليها. فوجود إجابة نموذجية يعني وجود محك لوضوح الأسئلة ووجود إجابات محددة لها وعلامات محددة على كل جزئية. ومن الضرورة بمكان أن يمتلك عضو هيئة التدريس المهارة باستخدام أدلة التصحيح وإعطاء العلامات الخاصة بالاختبارات الإنشائية أو المقالية، وتلك الخاصة بالمشاريع المكتبية والبحثية، وتلك الخاصة بالأسئلة التي لها بدائل، وتلك الخاصة بأدوات القياس التي تتضمن سلالم تقدير، بحيث يقوده ذلك إلى الوصول إلى نتائج متسقة. وأن يمتلك المهارة باستخدام الملاحظات الصفية والمقابلات والاستبانات وسلالم التقدير الوصفية ويسميها البعض مرشدات التصحيح (Rubrics) وسلالم التقدير (Rating Scales) وغيرها عند استخدامها كأدوات تقييم.

ولأن المدرسون هم الجزء الأساسي في تعليم الطلبة، وعادة ما يستخدمون طرقا متنوعة في التقييم لجمع معلومات تستخدم في صناعة القرارات عن تعلم الطلبة، فهم بحاجة إلى امتلاك فهم أولي وأساسي لكيفية جمع المعلومات المتعلقة بسير تعلم الطلبة، والتحليل والتفسير لمعطيات تقييم تعلمهم للوصول إلى قرارات مدروسة، فالمعلومات المتأتية من التقييم هي أساسية لأنها تساعد المدرسين في فهم تحقق الأهداف التي وضعوها وكيفية سير عملية تدريسهم وبالتالي تحسينها لينعكس ذلك على تعلم الطلبة (Workman, McMillan, and Myran, 2002).

وينبغي الانتباه إلى أن المعلومات المستقاة من الممارسات التقييمية التي يقوم بها المدرسون لا يستفيد منها الطلبة فحسب، ولكنها تساعد المدرسين لتقويم ممارساتهم التدريسية من خلال الكشف عما تعلمه الطلبة بصورة جيدة وما لم يتم تعلمه، وكذلك ما يحتاج إلى تعديل. بعض الباحثين أشاروا إلى أن عملية جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها لا تتطلب بالضرورة تحليل إحصائي متقدم لنتائج التقييم، فبدلا من ذلك يقولون بأن المدرس يحتاج إلى عمل إحصاءات بسيطة لمعرفة كم عدد الطلبة الذين لم يجيبوا على فقرة ما، أو عدد الطلبة الذين لم يحققوا محكات محددة. وهذه الإحصاءات البسيطة لا تتطلب سوى أن يمتلك المدرس كفايات أساسية مثل حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ونسب النجاح، ونسب الإجابة على كل سؤال (Guskey, 2003). وعلى الرغم من أن هذه العبارة قد تبدو صحيحة إلى حد ما فإن المهم والضروري هو تحديد فيما إذا كان المدرسون بحاجة إلى مزيد من استخدام أساليب إحصائية لتحليل وتفسير المعلومات المستقاة من عملية التقييم، وكيف يتم تفسير الحسابات الإحصائية المستخرجة من نتائج التقييم، وكيف يتم توظيفها في العملية التدريسية.

إن المعلومات التي يمكن الوصول إليها من خلال استخراج بعض المؤشرات الإحصائية البسيطة للاختبار كالمتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري يكون لها فوائد تنعكس على القرارات التربوية للمدرس فكلما ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي مثلا دل ذلك على أداء أفضل (ما لم تكن هناك قيما متطرفة أدت إلى هذا الارتفاع) وكلما كانت العلامات موزعة على جانبي الوسط الحسابي بشكل متماثل ومتساو، كان التوزيع معتدلا وكاشفاً عن الفروق الفردية بين الطلبة بصورة أفضل. والانحراف المعياري يعطي معلومات عن مدى تشتت العلامات ويدل على مدى امتداد مجالات القيم ضمن مجموعة البيانات. كما أن معرفة معامل صعوبة الفقرة في الاختبار ينعكس على معرفة درجة صعوبتها، ويزيد من فهمنا للأخطاء الأكثر شيوعا عند حساب فعالية المموهات (أبو فودة و بني ياسين، ٢٠١٣).

هـ) الممارسات التقييمية المتعلقة باستعمال نتائج التقييم وكتابة التقارير والتواصل.

ينطوي التقييم على مجموعة واسعة من النشاطات تتضمن وتشمل جمع للمعلومات اللازمة لصناعة القرار، ومسؤولية المدرسين تكمن في جمع المعلومات من خلال طرق متعددة من التقييم يمكن استخدامها لتشكل قرارات مستنيرة عن عملية تعلم الطلبة. ويبرز سؤال هنا عن درجة وكفاية تأهيل المدرسين بما يكفي لاستخدام وتوظيف المعلومات لاتخاذ قرارات تتعلق بتعلم الطلبة؟ ولقد افترض زهانج وستوك (Zhang and Burry-Stock, 2003) بأن على المدرسين أن يمتلكوا مهارات وكفايات ومعارف حول طرق التقييم من حيث جوانب قوة وضعف كل منها بدرجة كافية من أجل جمع معلومات عن تعلم الطلبة.

ويجب على المدرسين استخدام المصطلحات المناسبة عند الحديث عن نتائج الطلبة من أجل إطلاع الآخرين عن قراراتهم حول تعلم الطلبة، وهذا ما أكده ستيغنز (Stiggings, 2004) عند الحديث عن تصنيف الطلبة من حيث مستويات تحصيلهم مرتفعي ومتدني التحصيل. فعندما يتم استعمال المعلومات لغايات التصنيف فإن العديد من الطلبة لا يكون أداءهم بصورة جيدة، ويأتيهم شعور بفقدان الأمل من التعلم، وعلى العموم فإنه وعبر عقود مضت فإن المهمة من تصنيف الطلبة تطورت عبر رسالة مفادها (عدم ترك طفل متأخرا) حيث حصرت المسؤولية بالمدرسين للتأكد من أن جميع الطلبة يعطون الفرصة ليتماشوا مع إمكاناتهم التربوية. فالمدرسون يستخدمون المعلومات المتأتية من تقييم حاجات الطلبة التعلمية، فعندما يدرس أعضاء هيئة التدريس حاجات تعلم الطلبة يصممون تدريسهم بحيث يقومون بتدخلات مبكرة، وتقييم أعمال الطلبة، وتحديد إعطاء العلامات فإنهم يحتاجون إلى الوصول المستمر إلى أدلة على تعلم طلبتهم وهذا لا يتم إلا من خلال ممارسات

تقييمية عالية الجودة (Stiggings, 2004). فاستخدام مصطلحات لها مدلول تربوي في القياس والتقييم في المؤسسة التعليمية يسهل على صانع السياسة التعليمية رؤية الصورة لدى الجميع بنفس الإطار وبلا غموض وتكهنات مما ينعكس على صحة ودقة صناعة القرارات التعليمية. ويعتمد المدرسون على المعلومات المتأتية من الممارسات التقييمية لتحسين طرق تدريسهم، فالمعلومات تلعب دوراً هاماً عند توظيفها لتحسين تعلم الطلبة، لذلك من المهم أن يمتلك المدرسون كفايات في جمع وتحليل واستخدام المعلومات.

إن نتائج التقييم يمكن أن توظف في رصد ومتابعة سير التعلم عند الطلبة ومقدار التقدم لدى مجموعة الطلبة أو لطالب محدد. وكذلك في تعديل العملية التدريسية ومراجعة خطتها. كما توظف نتائج التقييم بالنسبة للطالب نفسه حيث يتعرف من خلال العلامات مقدار التقدم لديه وهذه الممارسة التي يقوم بها المدرس تصب في مصلحة الطالب عندما يحصل على علاماته. ومن الممارسات التقييمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس وبشكل مستمر هي نقل نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة من خلال إعداد تقارير النتائج للقائمين على البرنامج الأكاديمي وغيرهم من المهتمين بنتائج التقييم، وبالتالي عليه أن يمتلك المهارة في استعمال مفاهيم ومصطلحات التقييم التربوي بشكل ملائم، وأن يوضح معاني نتائج التقييم ومحدداتها والتطبيقات التي تترتب عليها، وأن يمتلك المهارة في الدفاع عن نتائج التقييم وإجراءاته في المواقف التي تتطلب منه القيام بذلك، وأن يوضح أيضا التفسيرات التي توصل إليها من خلال هذه الإجراءات، وعليه في بعض المواقف أن يبدي المهارة في مساعدة العامة من الأفراد في المجتمع على تفسير نتائج التقييم بشكل ملائم (Mussawy, 2009).

معتقدات وتصورات المدرسين عن الممارسات التقييمية

إن مصطلح معتقدات المدرسين يعرض وجهات نظر متعددة بسبب تعقيده، كما أن محاولة تعريف "معتقدات المدرس Teacher believes" يحمل تصورات متنوعة، فالبعض يربط كلمة اعتقاد بمفاهيم نفسية كالمعرفة، والقيم، والاتجاهات. والبعض الآخر يشير إليها كعملية تؤثر بالسلوك والاتجاهات والممارسات. وأشار آخرون إلى أن الاختلاف في الأمر يرجع إلى تعقد المفهوم، وأنه لا يمكن تعريفه بسهولة (Cantu, 2001). إن المعتقدات والتصورات هي المحرك الرئيس للسلوك فهنالك بعض المدرسين يقومون بسلوكات قد تتعارض مع القوانين والأنظمة لاعتقادهم وتصورهم بأن ما يقومون به هو الصواب وليس ما ينص عليه النظام (الزعبي، ٢٠١٣).

وأشارت الأدبيات إلى أن معتقدات وقيم المدرسين لم تكن مرتبطة بصورة مباشرة بمبادئ القياس التربوي، بالرغم من أن معتقدات المدرسين تلعب دوراً مهما في التأثير على أفكارهم وسلوكاتهم المتعلقة بتقييم نتاجات تعلم الطلبة والتأكد من تحققها عندهم. والدراسات هنا عن معتقدات المدرسين قليلة مقارنة بالدراسات التي تمت عن تصورات الطلبة ومعتقداتهم. فأكد كل من (McMillan, 2005 ; Popham, 2008) على ضرورة عمل دراسات وأبحاث مكثفة ومركزة لمعتقدات المدرسين في تقييم الطلبة لما لها من تأثير على سلوكاتهم وممارساتهم التقييمية، لأن فهم هذه المعتقدات يمكن أن يقود إلى فهم الممارسات التقييمية التي يتبنونها. وبغض النظر عن تلك التصورات والمفاهيم المتداخلة التي تحيط بمصطلح أو مفهوم المعتقدات، يرى بعض الباحثين أن "معتقدات المدرسين" تشكل عملية مهمة وترتبط بما يعرفونه أو يدركون أنه مهم. وهذا قد يؤثر على الإطار المفاهيمي في التقييم لدى المدرسين، واتخاذهم لقراراتهم وبالتالي ممارساتهم التقييمية (Boog, 2003). وأشار فانج (Fang, 1996) إلى أن معتقدات المدرسين تلعب دوراً محوريّاً في التعلم والتعليم والتي تتضمن الممارسات التقييمية التي يتبناها المدرسون.

ولقد أدى التعقد في مفهوم "معتقدات المدرسين" إلى فهم عدة طرق من الممارسات التقييمية لأداء الطلبة التي تعتمدها مجموعة من المدرسين دون أخرى، وبناء على معتقدات التقييم لدى المدرسين يمكن تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات، هي:

المجموعة الأولى: الواقعيون. المدرسون الواقعيون هم الذين يؤمنون باستخدام الورقة والقلم في التقييم من أجل الاستدلال وتمييز إجابات الطلبة أكثر من كونها عملية توليد معلومات حيث يتوقع من الطالب التعرف على المعلومات وليس توليدها (المرجع السابق) أي أن أنماط الإجابة التي يسعى لها أفراد هذه المجموعة تلك التي تحسن الجانب المعرفي في التدريس، أي المهارات والمعرفة التي يتوقع من الطلبة تطويرها وتنميتها في وقت محدد وقصير (Dochy and Segers, 2001). وكنتيجة طبيعية للمدرسين الواقعيين فإنهم يميلون إلى العمليات التقييمية معيارية المرجع حيث يتقن الطالب المعرفة والمهارات الأساسية للمادة، ويتم تقييم الطلبة مقارنة بالآخرين (Nitko, 1994). ويميل هذا النوع من المدرسين إلى الاختبارات الموضوعية والتي يمكن تصحيحها بسرعة وسهولة، ويسهل مقارنة درجات الطلاب بناء عليها.

المجموعة الثانية: السياقيون. وهم المدرسون الذين ينزعون إلى التقييم البديل مثل ملفات الإنجاز، والتقييم الرصد على الأداء، وهم يؤمنون بتغير الممارسات التقييمية وفقا لتصوراتهم التي تتغير حسب السياق. إن تغير تصوراتهم مدفوع بالحاجة لاستخدام ممارسات تقييمية تقود إلى تدريس

وتقييم، وتمييز للمعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها الطلبة خارج أسوار الجامعة. إن المعلمين السياقيون يعتقدون أن الاعتماد المفرط على الطرق التقليدية في التقييم مثل الاختبارات الموضوعية هي استدعاء للمعرفة بدلا من ممارسة مهارات التفكير العليا، وهم يدعون للاختبارات الرصدة على الأداء والتي تقيس قدرات عقلية عليا مثل الكتابة ومهارات حل المشكلات كما أشار كل من هالادابنا وداونينج ورودريجرز (Haladyna, Downing and Rodriguez, 2002). والسياقيون لا يميلون لاستخدام الاختبارات محكية المرجع إلا إذا كان الهدف من التقييم تحديد ما يعرف الطالب وما لا يعرفه استنادا إلى مجموعة محكات (Tzuriel, 2000; Nitko, 1994).

المجموعة الثالثة: النسبيون. وهم الذين يبنون ممارساتهم التقييمية بناء على نظريات النمو، فهم يؤمنون بأن الأفراد يمكنهم أن يتعلموا أفضل ما يمكن في البيئة التعليمية إذا كان التدريس ملائما من الناحية النمائية، ويؤمنون بأن هنالك مستويات من النمو، وأن الأفراد لديهم الفرص ليتعلموا ويقيموا بطرق مختلفة تتناسب مع مستوياتهم النمائية كما ذكرها كل من (Schunk, 2008; Siegeler, Deloache, and Eisenberg, 2006; Steinberg, 2008). ولأن المدرسين النسبيون يؤمنون بأن الطلبة لديهم حاجات تعلمية مختلفة فهم يستخدمون ممارسات تقييمية متعددة تستوعب احتياجاتهم المتعددة مثل اختبارات الورقة والقلم، والاختبارات الكتابية، والعروض السمعية والبصرية، والتكنولوجيا، والدراما، والوسائط المتعددة وغيرها (Hargreaves, Earl, Moore, and Manning, 2001).

نظرية تايتل في الممارسات التقييمية Title’s Theory for Assessment Practice

يمكن تأطير "اعتقاد المدرسين" من خلال نظرية تايتل Title's Theory، حيث قامت بتطوير دليل الممارسات التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة، وتؤكد هذه النظرية على أبعاد في الممارسات التقييمية: كالتفسير، والمعرفة، والمعتقدات، والنوايا، والإجراءات، وخصائص التقييم التي هي جزء لا يتجزأ من التقييم كالشكل والأسلوب والتصحيح والتقويم والتحضير والتغذية الراجعة. كما أشارت إلى أمرين مهمين عن التقييم وهما المعرفة المرتبطة بالتدريس، والمعرفة المرتبطة بالتقييم كما أشار كياكتزا (Keaikitse, 2012).

إن المعرفة الذاتية لدى المدرس عن الممارسات التقييمية تلعب دوراً مهماً في هذه الدراسة فهي تغطي مجالاً واسعاً من القضايا ومعتقدات المدرسين، فعلى سبيل المثال قد نجد لدى المدرسين مفاهيما مبنية لديهم عن التوقعات المهنية الحرفية كالمعايير، والقيم، وفعاليتهم الذاتية، وكذلك مفهومهم عن التقييم علاوة عن نظام المعتقدات لديهم والتي هي جزء لا يتجزأ من تقديم المعلومات

عن ممارساتهم التدريسية. ومن المرجح أن معرفة المعتقدات المتعلقة بتقييم الطلبة قبل عملية التقييم عند المدرسين (التركيز على التعلم)، والمعرفة عن آثار التقييم على الطلبة خلال عملية التقييم توفر شعورا بالإنجاز، والتحدي، والفشل، وعدم الكفاية. والمعرفة عن آثار التقييم على الطلبة بعد عملية التقييم عندما تكون عادلة، وذات معنى وهادفة، فإنها توفر معلومات مفيدة للاستمرار في التطوير أو عدم وجوده. كما يمكن أن تكون هنالك معتقدات بوجود آثار للتقييم على المدرسين أنفسهم، كالحاجة إلى تدريس مواضيع معينة، أو قضايا محددة، أو توفر من عدم توفر معلومات مفيدة عن التدريس (Title, 1994).

وهنالك مطالب جديدة بإصلاح عملية التعليم تشكل ضغوطاً على الممارسات التدريسية والتقييمية للمدرسين، ومعظم المدرسين يقاومون السياسات التربوية الجديدة باعتبارها تتعارض مع قيمهم التربوية وافتراضاتهم ومعتقداتهم، إن مصدر هذا الصراع وفقا لفانديرر (Vandeyar, 2005) تنبع من حقيقة أن التقييم الرصد على نتاجات تعلم الطلبة يمثل تحولا جذريا لعملية التقييم ودورها في عملية التعلم. وهنالك تحول من التقييم الختامي معياري المرجع ونظام التربية الرصد على المحتوى إلى التقييم التكويني محكي المرجع.

تصورات المدرسين عن التدريب المتعلق بالتقييم

إن فعالية المدرسين وكفاءتهم في الممارسات التقييمية والتقويمية يجب أن تظهر كمهارة ضرورية لتحسين نوعية التعليم والتعلم ولا سيما في الوقت الراهن الذي تظهر فيه الجامعات على أنها مسؤولة عن تحقق نتاجات تعلم الطلبة، وحتى في ظل هذه المساءلة فإن المشاكل المرتبطة بالممارسات التقييمية السائدة للمدرسين ما تزال ظاهرة منذ عقود مضت إلى الآن. وتشير الأبحاث بأن المدرسين يشعرون بعدم الرضا عن التدريب الذي تلقونه في التقييم قبل الالتحاق بالتدريس إن كان هنالك تدريب أصلاً، فعلى سبيل المثال عندما طلب من المدرسين تقديم آراءهم بالتدريب الذي تلقوه أشار البعض بأنه لم يتلق أي تدريب، وأشار البعض الآخر إلى أنه تلقى مادة نظرية معرفية بعيدة عن الممارسة العملية التي يحتاجها مع طلبته. كما لم يتم عرض ممارسات تقييمية عملية كما تتطلب احتياجاتهم لكيفية التحقق من نتاجات تعلم طلبتهم (Volante and Fazio, 2007). وعلى الرغم من أنه يوجد هنالك ما يؤكد وجود تدريب لما يتعلق بتقييم الطلبة عند المدرسين خاصة الجدد إلا أن هنالك أبحاثا أظهرت أن المدرسين لم يطبقوا ما تعلموه في الدورة من ممارسات تقييمية، مما يجعل من الصعوبة بمكان معرفة السبب في عدم تطبيقهم لما تعلموه، وفيما إذا كان السبب نقص في التدريب أم لمعتقداتهم في التقييم كما أشار كل من كامبل وايفنز (Campbell and Evans, 2000).

وأشار شان وبيري ستوك (Zhan and Burry-Stock, 2003) إلى أن التقييم هو عملية تشمل إجراء نشاطات، فكما أن المدرس لديه مسؤوليات متعددة في التدريس فإن الممارسات التقييمية تتعدد وتتنوع، لذلك لديهم وجهات نظر مختلفة على الأدلة التي قدمها شي وآدمز (Adams and Hsu 1998)، و ستجنز وكونكلن (Stiggins and Conklin, 1992) وهي أن المدرسين لديهم خصائص مختلفة تبعا لتخصصاتهم، ومستوى البرنامج الذي يدرسونه ما بين الدراسات العليا والبكالوريوس.

الدراسات السابقة

يستعرض هذا الفصل الدراسات السابقة التي تناولت تقييم تعلم الطلبة سواء على مستوى التعليم العام، أم على مستوى التعليم العالي، بعض منها تناول مجالاً محدداً من مجالات الممارسات التقييمية كالتخطيط للتقييم، أو الاختبارات، أو التقييم الحقيقي. وسيتم استعراضهما من الأقدم الأحدث إلى حسب تاريخها بغض النظر عن مجال التقييم الذي تناولته، أو الفئة العمرية التي أُجريت عليها الدراسة.

حظيت دراسة تقييم تحقق نتاجات التعلم لدى خريجي البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي باهتمام متواصل من قبل الباحثين المهتمين بجودة مخرجات التعليم العالي، إذ اعتبر تحققها أحد المؤشرات الرئيسة على فاعلية وجودة البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي. ويحاول الباحث في هذه الجزئية من البحث التعرف على الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وما يستخدمونه منها، وما يتقنونه، إضافة لتصوراتهم ومعتقداتهم عن تقييم تعلم الطلبة، من عدة محاور أولها التخطيط لعملية التقييم، والتقييم الحقيقي أو البديل، وبناء الاختبارات وإجرائها، وكذلك عمليات التصحيح ومنح العلامات، وأخيرا من حيث توظيف نتائج العملية التقييمية. ولقد أجريت العديد من الدراسات في مختلف محاور هذا الموضوع، فمنها ما تناول التعليم العام، ومنها ما تناول عملية التقييم من من محور واحد، فعلى سبيل المثال وفي دراسة أجراها Caeter (1984)؛ عن الممارسات التقييمية لمعلمي الثانوي خرج بالنتائج الآتية:

- أصبحت دقة المدرسين في تحديد مهارات محددة يختبر الطلبة بها تعتمد بشكل واسع على الاختبارات محكية المرجع.
- يعتقد المدرسون أن قدراتهم الذاتية في كتابة الأسئلة توازي قدرة واضعي الأسئلة في الاختبارات العالمية.
- يطور المدرسون فقرات اختباراتهم حسب تصورهم.

تظهر نتائج هذه الدراسة أن هنالك العديد من المدرسين غير قادرين على التمييز بين مهارات محددة يتوجب قياسها والتأكد من تحققها عند الطلبة من خلال فقرات تطبق عليهم. كما ظهر أن لدى المدرسون مشكلة في بناء فقرات اختبارية تقيس مهارات عليا مثل الفقرات التي تتعلق بالمقالات Essays، ولكن المدرسون يشعرون بالرضا لامتلاكهم المهارات اللازمة لقياس المهارات والمعارف الأساسية من خلال الأسئلة الموضوعية.

وفي دراسة أجراها (Oliver and Koballa, 1992)؛ سألوا فيها مدرسي الجامعة إعطاء تعريف عن "معتقدات المدرس Teacher believes" فقدموا تصورات متنوعة، بعضهم ربط كلمة اعتقاد بمفاهيم نفسية كالمعرفة، والقيم، والاتجاهات. وآخرون أشاروا إلى أن الاعتقاد هي عملية تؤثر بالسلوك والاتجاهات والممارسات. وأشار باحثون إلى أن الاختلاف في الأمر يرجع إلى تعقد المفهوم، وأن مصطلح "معتقدات المدرسين" لا يمكن تعريفه بسهولة.

وفي دراسة أخرى قام بها (Cross and Frarym, 1993)؛ ودراسة أخرى مماثلة أجراها سيزيك وزملاؤه (Cizek et. al., 1996)؛ حول ممارسات المدرس في التقويم الصفي، توصلت فيها الدراستان إلى نتائج مشابهة للدراسات السابقة حول موضوع تخبط المدرس في تقدير درجات الطالب وتقويم تحصيله الدراسي في المادة الدراسية. فقد دلت نتائج الدراستين على استخدام المدرس لعوامل أو متغيرات غير مرتبطة بتحصيل الطالب أو بتقدير مستوى تحصيله؛ مثل الحضور المنتظم للدروس، والقدرة العقلية للطالب، ومشاركة الطالب في الدرس، وإظهار الطالب لمجهوده الشخصي في المادة الدراسية، وسلوك الطالب وانضباطه. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن (٧٢%) من المدرسين رفعوا درجات الطلبة الذين أظهروا تحصيلاً منخفضاً، بسبب إظهار الطلبة لجهدهم المبذول في المادة الدراسية أمام المدرس .

وفي دراسة أجراها (Frary et. al. 1993)؛ أشارت نتائجها إلى اتفاق معظم المدرسين على فصل جهد الطالب وسلوكه وانضباطه من جهة عن تحصيله الدراسي من جهةٍ أخرى. أما تروج وفريدمان (Troug and Friedman, 1996)؛ فقد أجريا دراسة مشابهة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية، عن العلاقة بين سياسة المدرس وطريقته في تقدير درجات الطالب وممارساته في تقويم تحصيل الطالب، وذلك بهدف التعرف على مدى تخبط المدرس في التقويم الصفي واستخدام عوامل لا ترتبط بالتحصيل في تقويم تحصيل الطالب. وجد الباحثان أن(١٧)% من المدرسين يحسبون مشاركة الطالب في تقدير درجاته، وأن (٩%) منهم يحسبون عامل المجهود الشخصي للطالب، وأن (٣٢%) منهم يحسبون سلوك الطالب ضمن تقدير درجاته، وأن ٤٣% منهم يحسبون حضور الطالب للدروس بشكل منتظم ضمن تقدير درجات الطالب في المادة الدراسية . وفي دراسة حول نفس الموضوع أجراها كروس وفريري (Cross and Frary, 1999)؛ على عينة مكونة من ٤٥٦ معلماً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وجد الباحثان أنه على الرغم من أن معظم المدرسين يشجعون المشاركة الصفية للطالب في المادة الدراسية، إلا أنهم لا يوصون بها إطلاقاً كعامل في احتساب علامة الطالب في المادة الدراسية؛ باستثناء مواد اللغات الأجنبية

التي تعتبر فيها المشاركة الصفية قضية مركزية في نمو المهارات اللغوية للطالب.

ففي دراسة قام بها (المشيقح، ١٩٩٣)، هدفت إلى استقصاء أساليب تقييم الطلاب المستخدمة أثناء تدريس مقرر تقنيات التعليم في جامعة الملك سعود في السعودية من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وكانت الدراسة قد طبقت على عينة مكونة من (٩٤) طالبا، حيث قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من خمسة محاور، طلب فيها تحديد طرق التدريس المستخدمة ودرجة تطبيقها ومناسبتها والوسائل التعليمية ومدى استخدامها، وأساليب التقييم ومدى استخدامها ودرجة صعوبتها. وقد دلت أهم النتائج على أن أكثر الأساليب التقييمية المستخدمة هي الاختبارات الموضوعية والمقالية، وأن الاختبارت المقالية تتميز بدرجة من الصعوبة أما البحوث والتقارير والمشاريع الجماعية فهي غير مستخدمة.

وفي دراسة شاملة وموسعة راجع فيها (Brookhart, 1994)؛ ١٩ دراسة حول ممارسات المدرسين في تقدير درجات الطلبة وتحصيلهم الدراسي منذ عام ١٩٨٤، وجد أنه على الرغم من تفاوت المنهجية في تلك الدراسات، ألا أن هناك قواسم مشتركة بينها؛ مثل استخدام المدرسين للاختبارات التحصيلية كعامل حاسم ومهم في تقدير مستوى الطالب ودرجته في المادة الدراسية. كما وجد أن المدرسين يتباينون بشكلٍ كبير في فهمهم لأغراض التقويم الصفي وتقدير العلامات وفي ممارساتهم في التقويم أيضاً، وخاصة في احتساب بعض العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي في تقدير درجات الطالب في المادة الدراسية، كالمجهود الشخصي والسلوك. وتوصل بروكهارت أيضاً إلى أن ممارسات المدرسين في تقدير درجات طلبتهم لا تتسق مع تلك التي وضعها خبراء القياس التربوي، وخاصة الإرشادات المتعلقة بمدى تداخل المجهود الشخصي للطالب مع تحصيله الدراسي. ووجد أن تقدير المدرس للطالب ومنحه درجات في المادة الدراسية يكون أحياناً بمثابة عطية من المدرس للطالب على عمل أو مشروع سَلَّمَهُ كاملاً، أكثر من كون هذا العمل ممثلاً للتحصيل الدراسي للطالب. ويرى بروكهارت أيضاً أن نظرة المدرس واهتمامه بدافعية الطالب وتقدير الطالب لذاته والآثار الاجتماعية المترتبة على منح العلامات للطالب، تشكل نسبة كبيرة من تقدير المدرس لأداء الطالب وتحصيله الدراسي.

كما سعت دراسة (Gipps, 1994)؛ إلى فحص إجراءات التقييم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على الممارسات التقييمية المختلفة التي يقومون بها مقارنة مع التقييمات التي تتم بأدوات ليست من إعدادهم، كما وسعت لتصنيف أعضاء هيئة التدريس حسب ممارساتهم التقييمية ما بين تقليدي وما بين مجدد ومتابع لكل جديد في التقييم، وبلغت العينة (٣٥٨) طالبا وطالبة من جامعة

شيكاجو في أمريكا، وتم أخذ ملاحظات الطلبة على تلك الممارسات من خلال مجموعة أسئلة ضمن خطة معينة. وبينت الدراسة أن المعلومات التي تنتج عن عملية التقييم غير كاملة ومتفرقة. لذلك فإن إعادة هذه التقييمات بمرور الوقت يسمح بتكوين فهم واسع النطاق عن نتاجات تعلم الطلبة. وتوصلت إلى تصنيف أعضاء هيئة التدريس بناء على طريقتهم في التقييم، فمنهم التقليدي، ومنهم من يسعى وراء الدليل العلمي، ومنهم من هو مخطط يحتكم إلى الأنظمة. ونوقشت في هذه الدراسة بعض القضايا التي تتعلق بالثبات والصدق في أدوات التقييم المستخدمة، وأشارت الدراسة إلى أن التقييم الداخلي (تقويم عضو هيئة التدريس لطلابه) يفضله أعضاء هيئة التدريس أكثر لأنه يساعد على التعليم والتعلم، أما التقييم الخارجي (تقييم عضو هيئة التدريس لطلابه بأدوات خارجية ليست من إعداده) لا يفضله أعضاء هيئة التدريس.

وفي الدراسة التي أوردها (Gershow, 1997)؛ طلب إلى مئة طالب جامعي في برنامج للطلبة المتميزين (مرتبة الشرف) و٢٨٢ طالبا عاديا ترتيب ١٠٧ سلوكات من السلوكات المحتملة في مجال التدريس في ضوء أخلاقيته ، ولم تظهر فروق دالة في ترتيب المجموعتين، غير أن بعض السلوكات احتلت مكانها على طرفي المقياس، فقد اعتقد أكثر من نصف العينتين أن "خصم درجات للتأخر في تقديم الأوراق الدراسية المطلوبة"، و"مفاجأة الطلاب بامتحان لم يسبق الإعلان عنه"، و"إخطار الطلاب بمعلومات خاصة عن أحد زملائهم" و"قبول هدية غير مكلفة من طالب" على أنه غير ماس بالأخلاق في بعض الأوقات، أما السلوكات التي أدركت على أنها غير أخلاقية في جميع الأحوال أو معظمها على الأقل، فتمثلت في "التدريس تحت تأثير الكحول"، و"التمييز العرقي" و"تضمين معلومات كاذبة أو مضللة في خطاب توصية لأحد الطلاب"، و"تضمين الامتحان أسئلة عن موضوعات مقررة ولكن لم يتم تدريسها"، و"السماح لجاذبية طالب بالتأثير على درجاته في الامتحان".

وأجرى (عبابنة، ١٩٩٨)، دراسة هدفت إلى تقويم الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في تقييم تحصيل الطلبة من وجهة نظر طلابهم في جامعة اليرموك، وتم تقدير الممارسات بواسطة استبانة بنيت لهذا الغرض من خلال وضع التقدير المناسب لدرجة الممارسة على مقياس خماسي بلغ عدد فقراته (٦١) فقرة موزعة على خمسة مجالات: ممارسات المدرسين في تقييم البحوث، وفي تقييم التقارير، وممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم الاختبارات من حيث إعدادها وتطبيقها وتصحيحها، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٨٢٩) طالبا وطالبة، موزعين على المستويات الدراسية الأربعة وعلى سبع كليات، وأظهرت النتائج في هذه الدراسة أن الوسط الحسابي لتقدير جميع الممارسات كان مرتفعا عند ١٣% عند المدرسين أي تمارس بتقدير عالٍ، ومتوسط

عند ٨٤% من أعضاء هيئة التدريس، و ٣% تمارس بدرجة منخفضة. وباعتماد نقطة القطع (٣) كمتوسط لتحديد مواطن الضعف والقوة، وُجد أن ٥٧% ذات ممارسات قوية و٤٣% ذات ممارسات ضعيفة، أي أن هنالك ضعفا في كثير من الممارسات خاصة وأن المستوى كان متوسطاً، علما بأن مستوى هذه الممارسات لابد أن يكون عاليا نسبيا لأنه يتعلق بدور هام من أدوار التدريس الجامعي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لتقديرات الطلبة تعزى إلى الجنس والكلية التي يدرس فيها وكذلك للتفاعل بين الجنس والكلية . في حين لم يكن هنالك فروقا دالة إحصائيا في الأوساط الحسابية لتقديرات الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي للطالب، أو للتفاعل بين المستوى والكلية، أو المستوى والجنس، أو المستوى والكلية والجنس.

كما أجرى نصر (١٩٩٨)، دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في منهجية تقويم نتاجات تعلم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن . وقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يستخدمون جميع الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله أقل المتوسطات . كما اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية.

وكشفت دراسة أجراها (Kleinert, Kennedy, and Kearns, 1999)؛ على مجموعة من المدرسين على مستوى الولاية للكشف عن تصوراتهم عن التقييم الحقيقي وتحديداً مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفق تعريف القانون في أمريكا لعام (١٩٩٧م). وأشارت النتائج لهذه الدراسة إلى أن المعلمين لم يكونوا على وعي بالفوائد التي تتأتى من التقييم البديل سواء على مستوى الطالب أو على مستوى عملية التدريس. ومع ذلك فلقد أعربوا عن إحباطهم من استخدام التقييم البديل، وكانت القضايا الرئيسة المعارضة لاستخدام هذا النوع من التقييم أنها تحتاج إلى وقت طويل ليكملها الطالب، ووقت ليتمكن المدرس من الإشراف عليها وتقييمها. وأبدى المدرسون قلقا من الكفايات التي يمتلكونها في إعطاء العلامات لهذا الشكل من التقييم. وهو تقييم يستند ويرتكز على المدرس أكثر من كونه يستند على الطالب.

ودرس (McMillan and Nash, 2000)؛ الأسباب التي يقدمها المدرسون للممارسات التقييمية في التقييم وإعطاء العلامات مع العوامل التي تؤثر باختيارهم لتلك الممارسات، فلقد كشفت هذه الدراسة من خلال المقابلات مع المدرسين على أن إعطاء العلامات قرار يتأثر بتبني ممارسات تقييمية معينة برغبة المدرسين بتشجيع طلبتهم، وبانخراطهم في التعلم، وبرفع دافعية الطلبة وفهمهم، ومعظم

المدرسين في هذه الدراسة أظهروا أن إعطاء العلامات له جزء كبير من فلسفة التعلم والتعليم التي تحتاج إلى استيعاب الفروق الفردية.

كما قيّم (Campbell and Evans, 2000)؛ الممارسات التقييمية التي يقوم بها المدرسون الجدد والذين أنهوا للتو تدريبا في القياس التربوي حيث تمت مراجعة (٣٠٩) خطة دراسية، ووجد أن جميعها قد خلت من المحكات الأساسية والتي تعتبر ضرورية لتقييم الطلبة. ولقد فشل كل المدرسون في استعمال التخطيط للاختبار مثل جدول المواصفات والذي يعتبر مهما ويلعب دورا مباشرا في ربط نتاجات التعلم المستهدفة وفقرات الاختبار. ويؤمن أصحاب الدراسة بأن غياب الممارسات التقييمية المتعلقة بالاختبار للمدرسين الجدد سيقود إلى غياب التوثيق الواضح للعلاقة بين النتاجات والتدريس والتحصيل الأكاديمي للطلبة، وهذا أيضا ينعكس على تطوير البرنامج الأكاديمي ككل.

وهنالك دراسة أجريت على المدرسين الجدد الذين لم يلتحقوا بالتدريس بعد، ولكنهم أخذوا دورة في القياس والتقويم (Campbell and Evans, 2000)؛ وهدفت إلى معرفة فيما إذا كان المدرسون سيطبقون الممارسات التقييمية التي تعلموها في الدورة عند التحاقهم بالكلية أم لا. وكانت النتيجة صادمة، فالمدرسون لم يلتزموا بالتوصيات التي انتهت إليها دورة القياس والتقويم في تقييم نتاجات تعلم الطلبة، مما صعب الأمر في معرفة ما الذي سيدفع أو يقود إلى أن يتمسك المدرسون بالمبادىء والتوصيات التي جاءت في الدورة. إن عملية تضمين ودمج التوصيات التي خرجت بها دورة القياس والتقويم قد يعني أكثر من امتلاك المعرفة، فبالنظر إلى النجاح في متطلبات تلك الدورة جنباً إلى جنب مع التركيز على الممارسات التقييمية في بناء ونقد طرق التقييم، فالمدرسين الجدد أخفقوا في إظهار ممارسات تبين ثبات في التصحيح أو ممارسات تتعلق بصدق المحتوى، ولم يبدو هذا الإخفاق ناتج عن نقص في المعرفة (Campbell and Evans, 2000) بل بالمعتقدات التي يؤمنون بها في التقييم. كما إن المعتقدات والإعتراف بالأهمية الكبيرة لها تؤثر في التدريب على الممارسات التقييمية وتزويد المدرسين بالأدوات التي يحتاجونها في بناء بيئة تعليمية تعزز التعلم أثناء انخراط الطلبة في التقييم المستمر، وحفظ الملفات، والتواصل (Stiggings, 2004).

وأجرى (Zhan and Burry –Stock, 2000)؛ دراسة للتحقق من مجموعة واسعة من الممارسات التقييمية عبر (٢٩٧) فرداً من المدرسين مختلفي الخبرة، ومتنوعين في الموضوعات التي يدرسونها. ووجدوا بأن المدرسين الذين يدرسون صفوفاً ذات أعداد كبيرة يميلون لاستخدام الأسئلة الموضوعية، والمدرسون الذين تلقوا تدريباً في القياس والتقويم لديهم مهارات أعلى واستفادوا من

الخبرات التي مروا بها مسبقا، في حين لم تظهر فروق بين المدرسين في الممارسات التقييمية التي يستخدمونها حسب الموضوعات التي يدرسونها.

وعقد (McMillan and Nash, 2000) ؛ حلقة نقاش مع (٢٠٠) مدرساً من مدرسي الرياضيات واللغة الإنجليزية بشأن معتقداتهم، وقيمهم، وأهدافهم عن التقييم، وكذلك إعطاء العلامات، وركزت على الكشف عما يدفعهم لاختيار الأساليب التقييمية التي يستخدمونها. وقدمت الدراسة نموذجاً لقرارات المدرسين في استخدامهم أساليباً تقييمية وممارسات في إعطاء العلامات مكوناً من ستة أبعـــاد: (١) قيم ومعتقدات المدرسين، (٢) طبيعة الصفوف الدراسية، (٣) عوامل خارجية، (٤) منطقية تفكير المعلم في اتخاذ القرارات، (٥) الممارسات التقييمية، (٦) إعطاء العلامات. وأظهرت نتائجها أيضاً أن هنالك صراعاً مستمراً بين معتقدات المدرسين الداخلية (فلسفة المعلم للتعليم والتعلم)، وقيمهم من جهة وبين واقع وطبيعة الصف والعوامل الخارجية (الأهالي، الوزارة المعنية، سياسة الجامعة) من جهة أخرى . وأظهرت النتائج أن المدرسين يسعون باستمرار إلى التوصل إلى توازن معقول بين معتقداتهم عن التعليم والتعلم، وواقع البيئة الصفية والسياق الخارجي.

في حين أجرى (Barksdale-Ladd and Thomas, 2000)؛ دراسة على (٥٩) مدرساً، و(٢٠) ولي أمر في ولايتين كبيرتين لكل من الولايتين معاييرها الأكاديمية، ومحكاتها واختباراتها المعيارية مستخدما المقابلة كأداة لجمع المعلومات هدفت: (١) الكشف عن معرفة كل من المدرسين وأولياء الأمور عن العملية الاختبارية للولاية ومعاييرها، (٢) والكشف عن ممارسات تنفيذ الاختبارات من قبل المدرسين، (٣) والكشف عن ممارسات الطلبة في الاستعداد للاختبارات، (٤) الكشف عن تأثير الاختبارات على المدرسين وأولياء الأمور، والطلبة، (٥) وكيف يتخذ المدرسون قراراتهم التدريسية بناء على الاختبارات، (٦) القيم لهذه الاختبارت. وأظهرت نتائج الدراسة وجود إجماع على (١) وجود ضغط مكثف على جميع المعنيين بالاختبارت والتقييم، (٢) الضعف في معرفة مفهوم التدريس والتعلم والتقييم، (٣) وجود مخاطر عالية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين مدرسي الولايات وبين أولياء الأمور. وحددت الدراسة بعض الكفايات التقويمية التي يجب أن يمتلكها المدرسون في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم وهي:

أ. تقديم التغذية الراجعة بهدف تحسن عملية التعلم عن الطلبة.
ب. أن يأخذ المدرس التقييم على أنه جزء من عمل الطالب.
ج. أن يمتلك المدرس قدرا من المرونة في التقييم على ألا يكون التقييم هدفا بحد ذاته، ويسيطر بالتالي على المنهاج والمادة.

د. تأكد المدرس من أن التقييم ينعكس على التدريس من أجل تحسين طرق التدريس.
ه. أن يستخدام طرق متعددة في التقييم من أجل تقويم تعلم الطلبة.

وفـي دراسـته لممارسـات المدرسـين للتقـويم الصـفي فـي المرحلـة الثانويـة، يشـير (Stiggins, 2001؛ الـذي طبـق دراسـته علـى ٢٢٩٣ مدرسـاً، إلـى أن الطـابع الغالـب علـى ممارسـات المدرسـين فـي التقـويم الصـفي هـو عامـل التحصـيل الدراسـي للطالـب. كمـا أن العوامـل الأخـرى المسـاعدة والداخلـة فـي تقـدير درجـات الطالـب وتحصـيله الدراسـي، مثـل مجهـود الطالـب، ومشـاركته الصـفية، وتحسـن الطالـب فـي المـادة الدراسـية خـلال الفصـل الدراسـي، لا تـزال عوامـل مهمـة لـدى المدرسـين. كمـا يشـير سـتجنز أيضـاً إلـى أن ثلثـي عينـة المدرسـين الـذين اسـتجابوا للدراسـة يـرون أن مجهـود الطالـب وقدرتـه العقليـة وتحسـنه فـي المـادة الدراسـية خـلال الفصـل الدراسـي يجـب أن تُسـتخدم لتقـويم مسـتوى تحصـيل الطالـب فـي المـادة الدراسية وتقدير درجاته.

وللتأكد من فهم أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمة ومدى كفاءتهم أجرى زهانج (Zhang) دراسة أوردها ماكملان (2001) Mcmillan؛ هدفها فحص العلاقة بين ممارسات أعضاء هيئة التدريس في عملية التقييم وخبرتهم في تدريس تخصصهم، ومستوى المادة الذي يُدرسونه. وكذلك التحقق من فهم أعضاء هيئة التدريس لممارسات عملية التقييم وعلاقتها بالتدريب عليها، وكذلك تحديد الصعوبات المرافقة لعملية التقييم بهدف توجيه عملية التدريب على عملية القياس برمتها. ولتحقيق أهداف الدراسة أُعد استبيان لهذا الغرض تكونت من (٥٦) فقرة طبقت على (٣٥٨) طالبا وطالبة من جامعة شيكاجو في أميركا، وأوضحت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون موضوعات متنوعة يختلفون في استخدامهم للاختبارات الكتابية، وفي تقييم الأداء، وفي الملاحظة، وفي وضع العلامات، وفي مسائل الصدق والثبات في بناء اختباراتهم. وإن التدريب على عملية التقييم والخبرة في التدريس عززت فهم أعضاء هيئة التدريس لعملية التقييم ومدى كفاءتهم في تفسير نتائج الاختبار، وفي تطبيق الاختبار وإجراء التحليلات اللازمة له، وفي استخدامهم لنتائج التقييم وفي اتخاذهم للقرارات وفي استخدامهم لتقييم الأداء الصفي لإجراء الملاحظات الدراسية.

وفي دراسة (Zhang and Stock, 2003)؛ والتي سعيا من خلالها للتحقق من الممارسات التقييمية عبر مستويات مختلفة من التعليم، وتخصصات مختلفة، وما يمتلكه المدرسون من مهارات في القياس والتقويم من خلال خبراتهم التدريسية، والتدريب الذي تلقوه في التقييم. تم جمع البيانات من ٢٩٧ مدرساً من ٢٢ مدرسة في ولاية ساوثإيسترن الأمريكية southeastern state حيث تم إرسال الاستبيان إلى ٨٤٥ مدرساً، وكان عدد الذين أكملو تعبئتها ٢٩٧ مدرساً. وتم التحليل بالإحصائي

MANOVA، وأظهرت النتائج أنه كلما ارتفع مستوى الصفوف كلما اعتمد المدرسون على استخدام الأسئلة الموضوعية وزاد الاهتمام بجودة التقييم. أما بالنسبة للتخصص فإن المعلمين الذين ينخرطون بأنشطة تقييمية فيعكسون أهمية الموضوعات التي يدرسونها بغض النظر عن تخصصاتهم. ولم تظهر النتائج وجود فروق تعود للخبرة في التدريس لدى المدرسين، وظهر فرق يعود للتدريب الذي تلقوه في التقييم فالمدرسين الذين تلقوا التدريب يقومون بأنشطة تقييمية فهم يرون بأنهم يمتلكون مهارات تقييمية مثل قياس الأداء، وكتابة تقارير نتائج الطلبة، وتوظيف التقييم في تحسين التدريس، ويناقشون كيفية توظيف التدريب الذي تقلوه في القياس والتقويم.

أما (Anderson, Liwes, and Souter, 2003)؛ فقد هدفوا في أحد جوانب دراستهم إلى إيجاد طرق لاستخدام الأساليب الحديثة في تقويم الممارسات التقييمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في تقييمه لنتاجات تعلم طلبته. وتم تطبيق استبانة والتي تكونت من (٦٠) فقرة تتعلق بممارسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية على عينة من طلبة جامعة فيرجينيا في أميركا. وتم مناقشة كل محور بشكل مفصل وذلك بتقديم قواعد عامة في البداية، ثم تحديد بعض المهام التي تقع ضمن هذا المحور ويقدم كل جزء وصفا وتفسيرا لعدة ممارسات والتطبيقات العملية لها. وتم اختيار الفقرات لكونها ذات قيمة تربوية، ولأن لها فاعلية عملية واقتصادية في عملية التقييم.

ولــــقد أشار (Vandeyar and Killen, 2003)؛ إلى أن الاختبارات الخارجية يجب أن تتمتع وتتصف بالصدق والثبات بغض النظر عن البيئة التعليمية المحيطة، وأن تكون ذات مغزى، وأشارت دراستهما إلى أنه في حال كانت هنالك صورة واضحة وفهم واضح لتلك المباديء فإنه يمكن أن يكون لدى المدرسين إطار عمل واضح في استخدام نتائج التقييم في صناعة القرارات الأفضل في التدريس أما إذا فاتهم الفهم الواضح لتلك المباديء فإن الممارسات التقييمية أشبه ما تكون بعملية توليد معلومات لا قيمة لها.

كما أجرى (Vandeyar, 2005)؛ دراسة على عينة من المدرسين في جنوب إفريقيا، حيث أن الإصلاحات التربوية الحديثة هناك تقوم تحت إطار التقييم المستند إلى نتاجات التعلم، وأحد الافتراضات الأساسية للتعليم تحت ذلك الإطار هو أن المعلم سوف يكون متمكناً وقادراً على تكييف الممارسات التدريسية والتقييمية بما يتوافق مع الإطار التربوي الذي تبنوه في إصلاح التعليم (التقييم المستند إلى نتاجات التعلم) وبالتالي سيكون المدرسون تحت ضغط لتحقيق ممارسات تقييمية وتدريسية تتناسب مع الإطار الجديد وبين ما يعتقدون به مسبقاً. وخرجت الدراسة بشقين أولها أن

المدرسين يسعون إلى حل وسطي بين ما هو مطلوب منهم وبين ما هو نابع مما يؤمنون به. أما الشق الثاني فهو أن عملية التقييم ليست عملية فنية فقط بل وأيضاً اجتماعية وذاتية في نفس الوقت.

وفي دراسة قام بها (السـر،٢٠٠٥)، هدفت إلى تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، من وجهة نظرهم، وقد أعد الباحث لهذا الغرض استبانة معايير جودة مهارات التدريس الجامعي، والتي كان أحد أجزائها تقويم تعلم الطلبة، وتكونت من (٧٢) فقرة موزعة على أربعة محاور، بلغ عدد أفراد المجتمع (١٩٢) محاضرا متفرغا وغير متفرغ في نهاية العام ٢٠٠٢ الجامعي في جامعة الأقصى الإسلامية، ولقد طبق الباحث أداة البحث على عينة متاحة من أساتذة الجامعة الذين كانوا يعملون في لجان المراقبة لامتحانات الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (٩٢) موزعين بحسب متغير المؤهل والكلية، والمؤهل والخبرة في التدريس وقد أظهرت النتائج أن متوسط التقديرات لمهارات تقييم نتاجات تعلم الطلبة لم يبلغ مستوى الجودة، حيث بلغ ٣,٨٠-٧٦%.

أشار كل من (Meece, Anderman and Anderman, 2006) استنادا إلى (Patrick and Rayan, 1997 ; Kaplan, Gheen, and Midley, 2002) إلى أن الطلبة الذين يتعلمون في بيئة تعليمية فيها تنافس على العلامات، وتقارن بين الطلاب في سياقها الاجتماعي غالبا ما تكون متبنية للمنحى المستند على الأداء، وعلى العموم فإن الطلبة الذين يرون بأن محيطهم وبيئتهم التعليمية تشجعهم على اكتساب مهارة جديدة وتحقيق تحديات غالبا ما تتبنى الأهداف المستندة على الإتقان، جميع هذه القضايا تشير إلى معتقدات المدرسين وما يتبنونه من توجهات لأهدافهم سواء تلك المستندة للإتقان في أهدافها، أم تلك المستندة للأداء، وتقدّم معلومات عن ممارسة محددة سواء كانت هذه الممارسة تدريسية أو تقييمية مما يعكس آثاراً رئيسة على سلوك الطلبة وتعلمهم.

وفي دراسة قام بها المكتب الإقليمي للدول العربية والمنبثق من البرنامج الإنمائي لأمم المتحدة تحت عنوان "تقييم نوعية البرامج في مجال التربية في الجامعات العربية (٢٠٠٦)"، تم التطرق إلى تقييم نتاجات تعلم الطلبة في أحد محاورها، واشتركت (٢٣) جامعة عربية في الدراسة ثلاثة منها أردنية هي (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة الزرقاء الخاصة) مستخدمة فرق عن ممثلي الجامعات تم تدريبهم على ذلك، ولقد حُكم في التقرير على أن التقييم جيد في جامعتين، ومقبول في (١٩) جامعة، وغير مقبول في جامعتين. وأظهرت أن هناك طيف واسع من طرائق التقييم داخل المنطقة ككل، ولكنه لم يتوافر دوماً في كل برنامج على حدة. وتتضمن أدوات التقييم المستخدم :الإمتحانات الرسمية، والواجبات الفصلية المكتوبة، والعروض التي تخضع للتقييم،

والمشروعات، ورسائل الدراسات العليا، والتعليم أو الممارسة العملية التي تخضع للتقويم. ويتراوح تنوع التوازن بين الإمتحانات الرسمية وأعمال المادة من (٤٠% – ٦٠%)، كما كانت هناك عدة حالات تجاوزت فيها نسبة الإمتحانات الرسمية (٦٠%). وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هنالك تقييم مفرط للجانب المعرفي الذي يقوم على التذكر. وهنالك ضعفا في استخدام طرق فاعلة في تقييم اكتساب المهارات العليا. وأوصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في عملية التقييم التي يحد من فاعليتها مطالبة الجامعة أو وزارة التعليم العالي بالنشر السريع لنتائج الامتحان النهائي. وضرورة اتخاذ إجراءات على مستويي الطلبة والجامعة لتفعيل آليات واضحة لضمان اتساق طرائق وممارسات التقييم عبر البرامج، وبين أعضاء الهيئة التدريسية كأفراد. وأكدت على أهمية نشر معايير واضحة لتقييم العلامات وأن تكون متاحة للطلبة والكادر. وأكدت أيضاً على ضرورة التأسيس على نحو عام وشامل لطرائق وآليات تضمن تحكيم التصحيح من خلال الاستعانة بمحكمين من داخل الجامعة وخارجها، والقيام بالتصحيح المزدوج.

ويؤكد (Wormeli, 2006)؛ أن التقييم والتغذية الراجعة خاصة أثناء التعلم في المادة هي أكثر الطرق فعالية لتعليم الطلبة المساءلة في أعمالهم وفي حياتهم الشخصية أيضا. وشدد على حاجة المدرسين لاستخدام الممارسات في إعطاء العلامات والتغذية الراجعة بصورة أفضل لتخدم مصالح واهتمامات الطلبة في عملية التعلم، بعض التوصيات التي خرج بها أن الممارسات المتعلقة بإعطاء العلامات يجب أن تكون واضحة تبين ما قام به الطالب وما الذي يفترض أن يقوم به، ومن ثم تساعده على المقارنة بين ما قام به وبين ما يفترض أن يقوم به.

وفحص زوكلير (Zoeckler, 2007)؛ كيف يصل المدرسون إلى العدالة في إعطاء العلامات بوزن كل من عامل الإنجاز وعامل عدم تحقق الإنجاز (الجهد)، فلقد تم التحقق من دور توقعات المدرسين باستخدام إطار نظري يأخذ بالاعتبار عملية إعطاء العلامات من حيث نتيجتها والجهد الذي يبذل فيها، وجدارتها بالاهتمام والجانب الفكري والأخلاقي. جمع Zoeckler بيانات من مجموعة مدرسي الثانوي في ريف نيويورك من خلال مجموعة مقابلات وظهر في الدراسة أن المدرسين يسعون حثيثاً ويبذلون جهودا من أجل تحقيق العدالة في إعطاء العلامات، وكانت النتيجة الرئيسة التي خرج بها أن المدرسين يتأثرون بمعتقداتهم وقيمهم في إعطاء العلامات والتغذية الراجعة، وأكد على أن المدرسين وبالرغم من القضايا الأخلاقية إلا أن الممارسات التقييمية تكون غير مبررة، وغير واضحة، والمعتقدات والقيم تلعب دورا أساسيا في الممارسات التقييمية التي يتبنونها.

وأجرى (McMillan, 2008)؛ دراسة لتوثيق الاختلافات الفعلية في ممارسات التقييم وممارسات إعطاء العلامات التي تمت لصف محدد في عدة مواد، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الصفوف الثانوية يستخدمون عددا كبيرا من العوامل لتحديد إعطاء العلامات وهي أربعة عوامل واضحة هي: التحصيل الأكاديمي، العوامل المساعدة الأكاديمية (كالجهد، والتحسن، والقدرة، والمشاركة) واستخدام معايير خارجية، ورصيد إضافي والعلامات الحدية. إن التحصيل الأكاديمي يعتبر العامل الأهم في إعطاء العلامات لأعمال الطلبة، وثلثي المدرسون المشاركون في الدراسة أقروا باستخدامهم للعامل المتعلق بالمساعدات الأكاديمية عندما يعطون الدجات لأعمال طلبتهم. ويدافع المدرسون الذين يستخدمون المساعدات الأكاديمية (غير التحصيل الأكاديمي) لأنها تعتبر بديل جيد عندما يرغب المدرسون بموازنة العلامات أو لغايات رفع العلامات الحدية المنخفضة.

وفي دراسة مسحية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية قام بها أولسن (Ohlsen, 2007)؛ في نبراسكا، والتي ركزت على الكشف عن قابلية القياس لنتاجات التعلم، وهدفت أيضاً الكشف عن أساليب التقييم التي يستخدمها المعلمون في تقييم تعلم طلبتهم، أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون الأساليب التقليدية في تقييم تعلم الطلبة مثل الاختبارات بشقيها الطويلة منها والقصيرة في إعطاء العلامات للطلبة، كما أشـــارت نتائج الدراسة إلى أن صانعي السياسات التربوية يؤيدون استعمال الاختبارات العامة الخارجية التي تقيس نتاجات تعلم الطلبة كمعيار للمساءلة.

وأجرى (السليمان،٢٠١٠)، دراسة هدفت إلى تقويم الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم التحصيل الأكاديمي لطلبتهم، وتم استطلاع آراء طلاب الجامعة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقييم، من خلال استبانة أعدت لهذه الدراسة تكونت من (٥٢) فقرة تتضمن خمسة محاور هي : ممارسات التقييم ضمن خطة المادة الدراسية، وأسلوب المدرسين في التقييم، وممارسة المدرسين في تقييم الأبحاث والتقارير وممارسات التقييم في الاختبارات من حيث إعدادها وتطبيقها وتصحيحها. وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٥١٧) طالبا. وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية الموزونة لتقديرات الممارسات تراوحت بين (٣,٨٦ – ٢,٤٧) على تدريج من خمس فئات، وأن المتوسط الحسابي العام الموزون لجميع تقديرات الممارسات (٣,٣)، وأن (٨٣%) من الممارسات كانت قوية وعددها (٤٣) ممارسة، و(١٧%) منها كانت ضعيفة وعددها (٩) ممارسات. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات تعزى للتخصص (فروع علمية، وفروع أدبية) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات ممارسات أعضاء هيئة التدريس تعزى للمستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

كما أجرت (Jin, 2010)؛ دراسة مسحية على (٨٦) أساتذة إحدى الكليات في الصين للتحقق من تقييمهم للمتدربين على مستوى اللغة الأجنبية في التعليم العالي، وكان الهدف من الدراسة إعطاء لمحة عامة عن الوضع الحالي فيما يتعلق بالدورة والمدربين من حيث "المحتوى، ومنهجية الدورة، والتقييم المستخدم، وتصورات الطلبة عن الدورة" وكان التركيز الرئيسي لهذه الدورة على لغة الاختبارات وأظهرت نتائج الدراسة أن المدربين قد غطوا المحاور الرئيسة لنظرية التعليم ولغة الاختبارات ولكن القياس التربوي والممارسات التقييمية قد لاقيا اهتماما أقل وبشكل جوهري في عملية التدريب ككل.

وفي دراسة أجراها (النمراوي، ٢٠١٠)، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لدى طلبة التربية العملية، خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي ولتحقيق ذلك طور الباحث برنامجاً تدريبياً متعلقاً بكيفية تطبيق منحى التقويم الحقيقي داخل غرفة الصف، واشترك في هذا البرنامج (١٢) طالب وطالبة من طلبة التربية العملية الذين يطبقون مساق- تربية عملية - في منطقة عمان للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، وتم جمع البيانات عبر مرحلتين قبل البرنامج وبعده، واستخدمت بعض تقنيات النوعي النوعي، مثل الملاحظات، والمقابلات، والوثائق. كما طور الباحث مقياساً لقياس الممارسات التدريسية للمعلمين يتكون من خمسة مستويات متدرجة صعودا حسب تطور الممارسات الصفية، وتم تمثيل هذه الممارسات بأربعة مجالات هي: التعليم، التعلم، التقويم، المحتوى. وأظهرت النتائج أن هناك تطورا واضحا في ممارسات الطلبة المعلمين عبر مرحلتي الدراسة وعلى جميع المجالات، ففي المرحلة القبلية أمكن تصنيف ممارسات الطلبة المعلمين في مجالي التعلم والتقويم في المستوى الأول (معلم مبتدئ)، وفي مجالي التعليم والمحتوى في المستوى الثاني (مبتدئ متقدم). أما في المرحلة البعدية فقد أمكن تصنيف الطلبة المعلمين في الممارسات المتعلقة بالتعليم، والتعلم، والتقويم في المستوى الرابع (معلم كفؤ)، وفي مجال المحتوى أمكن تصنيفهم في المستوى الثالث (معلم منافس). وعليه أوصت الدراسة بضرورة تبني منحى التقويم الحقيقي في تدريس الرياضيات، لما له من أهمية في تطوير ممارسات المعلمين وتجويد عملية التعلم .

وفي دراسة (Frey and Vicki, 2010)؛ والتي أجريت على ١٤٠ معلما في ٢٢ مدرسة في ولاية ميدويستيرن Midwestern أردا فحص الممارسات التقييمية من قبل معلمي الصفوف من الثالث حتى الثاني عشر، إضافة للكشف عن أكثر الممارسات استخداما وأي المناحي التي ينتهجونها ويعتبرونها الأفضل (التقييم المعتمد على الأداء، الاختبارات التي يعدها المدرس، والتقييم التكويني). واستخدم الباحثان استبانةمكونة من أربعة أقسام (القسم يوضح هدف الدراسة وآلية المشاركة في الدراسة

للمشاركين، أما الثاني فيسأل عن الاختبارات التقليدية، وعن اختبارات الأداء، والثالث يسأل عن جوانب الاختبارات، والأخير يسأل عن المعلومات الديموغرافية للمشاركين) . وأظهرت نتائج الدراسة أن كتابة المقالات والواجبات كانت الأكثر شيوعا، ولا يزال الاختبار التقليدي هو السائد. وكانت التخصصات اللغوية والأدبية تميل للتقييم المستند إلى الأداء خاصة في المراحل العمرية الدنيا من عينة الدراسة، وهم يعتمدون على الاختبارات التي يعدونها بأنفسهم أكثر من الاختبارات الموجودة في الخارج. كما أن التقييم التكويني ليس شائعا بكثرة . ولكن المعلمين عادة ما يناقشون تأثير الاختبارات التي يخضع لها الطلبة.

وفي دراسة (Tariq, 2010)؛ التي تناولت هذه الدراسة المعلمين الذين على رأس عملهم وبلغ عددهم ٥١ معلما ومعلمة في مدارس حكومية في مدينة نانكانا في ولاية البنجاب في الباكستان ويستخدمون التقييم الصفي التكويني Formative Classroom Assessment FCA. وهدف البحث إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي: (أ) تحديد تصوراتهم أو فهمهم للغرض من التقييم التكويني، (ب) التحقيق من أساليب التقييم التكويني الذي يستخدمها المعلمون في الفصول الدراسية، و(ج) لفحص ودراسة طرق توفير التغذية الراجعة وتقديم التقارير عن أداء الطلبة. ولقد تم توزيع استبيان على معلمي المدارس الابتدائية لجمع البيانات. وأظهرت نتيجة الدراسة أن (٩٢,١%) يستخدمون الواجبات المنزلية كوسيلة تقييمية لتعلم الطلبة، و (٨٢,٣%) يستخدمون اختبارات من إعدادهم، و(٨٨,٢%) يقيمون تعلم الطلبة بعد نهاية كل درس كوسيلة فعالة من وسائل التقييم التكويني. وأظهرت نتيجة الدراسة أن (٨٢,٤%) من المعلمين يقدمون تغذية راجعة شفوية للطلبة، و(٧٤,٥%) يعدون تقاريراً لأصحاب المصلحة والمهتمين بنتائج تقييم تعلم الطلبة. وأيضا أظهرت النتائج أن التقييم التكويني قد طور وحسن تعلم الطلبة، وعمل على تحسين التعليم لدى المدرسين في الغرفة الصفية. كما أظهرت الدراسة المشاكل التي يواجهها المعلمين في هذا النوع من التقييم من خلال منهج البحث الكيفي.

وأجرى (العتيبي، ٢٠١١)، دراسة حول الجوانب الأكاديمية في منظومة التعليم الجامعي وكان أحد أطراف هذه المنظومة هو التقويم، حيث هدفت الدراسة لمعرفة واقع هذا الجانب متناولة مدى توافر مهارات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، حيث طبقت هذه الدراسة على (٦٥١) طالباً وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم النتائج أن مهارات التقويم تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٨٧)، وأن أكثر المهارات توافراً لدى أعضاء هيئة التدريس

هي " تقويم التحصيل المعرفي للطلبة " وهذا يعطي مؤشراً على اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتقويم الجانب المعرفي فقط لدى الطلبة.

في دراسة استطلاعية أجراها (محمود، ٢٠١١)، لممارسات التقويم التربوى من وجهة نظر المعلمين والموجهين، وهدفت التعرف على الممارسات التقويمية لمعلمي مراحل التعليم المختلفة لتقويم أداء المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية بهدف الوقوف على أكثر الممارسات التقويمية شيوعاً والتى يستخدمها المعلم فى الفصول الدراسية ومدى تنوع استخدام المعلم لأساليب التقويم المتعددة لقياس نتاجات التعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية. وصولاً إلى تحديد للاحتياجات والمتطلبات التدريبية اللازمة لرفع قدرات المعلمين فى تقويم الممارسات التقييمية المختلفة للمتعلمين. وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (١٨٩٥)، تم التطبيق عليهم أثناء الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٠م على بعض محافظات جمهورية مصر العربية، منهم (١٥١٦) معلم، (٣٧٩) موجه. مستخدمة الاستبيان للتعرف على ممارسات تقويم الطلاب فى مؤسسات التعليم قبل الجامعى. وأظهرت نتائج الدراسة أن عمليات تقويم الجوانب المعرفية تتركز على مستويات التذكر والاستيعاب دون ممارسة العمليات التى تقيس مستويات الفهم والتحليل. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم قدرة المعلم على بناء اختبارات لقياس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وعدم قدرته على بناء بطاقات لملاحظة الأداء المهارى للمتعلمين. وأوصت الدراسة بعمل دورات تدريبية للمعلم على كيفية بناء الاختبارات التى تقيس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وتنظيم دورات تدريبية مكثفة للقائمين بالتوجيه والإشراف التربوى حتى يمكنهم تحسين أداء المعلمين داخل الفصول الدراسية. وأكدت في توصياتها على ضرورة عقد دورات تدريبية متواصلة للمعلمين تعنى بإدارة الفصل الدراسي والتأكيد على المعلمين بضرورة تقويم الجوانب الوجدانية والمهارية لدى المتعلمين.

أما دراسة (لملوم وعبدالحليم، ٢٠١١)، عن أساليب التقويم المستخدمة لمراحل التعليم العام (الواقع والمأمول) والتي هدفت للكشف عن المستويات المعرفية التى تقيسها الاختبارات التحصيلية المدرسية الحالية وعن أنواع الأسئلة المستخدمة فى قياس الجوانب المعرفية من وجهة نظر المعلمين والموجهين من الجنسين بالمراحل الدراسية المختلفة. أيضا هدفت للكشف عن مدى اهتمام كل عينة من عينات الدراسة بأساليب وإجراءات التقويم الحديثة وأهمها من وجهة نظرهم، تمهيداً لوضع آلية مقترحة لتطوير أساليب التقويم الحالية. مستخدمة استبانة معلومات حول الأساليب المتبعة فى التقويم بمراحل التعليم العام. وكانت عينة الدراسة من المعلمين بجميع مراحل التعليم المختلفة (ابتدائى – إعدادى – ثانوى – ثانوى فنى)، بلغ عددهم (١٨٧٩) معلما ومعلمة، يمثلون المراحل التعليمية

المختلفة. وأظهرت النتائج إجماع شرائح الدراسة جميعها من المعلمين بنسب مئوية مرتفعة جداً، أنهم يقيسون مستويىي التذكر والفهم. أما بالنسبة للمستويات المعرفية العليا (التحليل – التركيب – التقويم) فلا يعكس الواقع استجابة المعلمين أنهم غالبا ما يقومون بقياس هذه المستويات لدى الطلاب. كما بينت النتائج أن جميع شرائح الدراسة من المعلمين بمراحل التعليم المختلفة قد أجمعوا بنسب مئوية مرتفعة جداً على أنهم يستخدمون كل أنواع الاختبارات (شفوية – اختيار من متعدد – صواب وخطأ – مزاوجة – إكمال). وأوضحت النتائج ضعف استجابة شرائح الدراسة من معلمى المراحل التعليمية المختلفة من حيث استخدام اختبارات تشتمل على أدوات يدوية أو عقلية. كما اتضح من نتائج الدراسة ضعف استجابة شرائح الدراسة من المعلمين بمراحل التعليم المختلفة حول الأدوات التى يستخدمونها فى تقويم الجوانب الوجدانية لدى طلابهم، وهذا قد يعنى أن المعلمين بمراحل التعليم المختلفة لا يهتمون بالجانب الوجدانى أثناء قيامهم بتقويم طلابهم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى إجماعهم على أنهم يقومون بتقويم طلابهم فى ضوء الأهداف السلوكية الواضحة والمحددة للمواد الدراسية التى يقومون بتدريسها. كما أظهرت النتائج وجود تباين واختلاف واضح فى استجابات المعلمين بمراحل التعليم المختلفة حول توفر متطلبات التقويم الشامل عند تقويم الطلاب، وعزت الدراسة هذا الاختلاف، والتباين إلى عدة عوامل منها؛ طبيعة المرحلة الدراسية، فالمراحل التعليمية الأولية (ابتدائى – إعدادى) تتطلب من المعلم ضرورة الاهتمام بالواجبات المدرسية، والمناقشات، ومتابعة سلوكيات المتعلم، ومواظبته، إضافة إلى استخدام ملف الإنجاز، وهو الأمر الغائب فى المراحل الثانوية، إذ لم يستخدم ملف إنجاز المتعلم فى المرحلة الثانوية بعد.

وفي دراسة (Strollo, 2011)؛ التي تناولت معتقدات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم الطلبة كدراسة حالة لكلية مجتمع، والتي هدفت الكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس بما فيهم عميد الكلية بشأن تقييم تعلم الطلبة كوسيلة لتحسين عملية التعلم في كلية مجتمع (Southeastern). واستخدمت الدراسة استبانة لمسح معتقدات المدرسين في هذه الكلية، واستخدمت الأساليب النوعية لتأطير الدراسة وإثراء الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصتئياً بين العميد وأعضاء هيئة التدريس بالقيم المرتبطة بتقييم تعلم الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود خمسة عوامل رئيسة يمكنها تحسين تقييم تعلم الطلبة، طول وقت التدريس الذي يقضيه أعضاء هيئة التدريس له علاقة بالفرق في المعتقدات التقييمية في استخدام الممارسات التقييمية فكلما زاد وقت التدريس زاد استخدام الممارسات التقييمية. وهنالك فروق دالة إحصائياً في القيم بشأن مساهمة التقييم بالتعلم والتعليم بين أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والعلوم التطبيقية والآداب. وأن من الأسباب الرئيسة في تقييم تعلم الطلبة هو فريق التقييم المكون أعضاء هيئة التدريس في ظل وجود مصادر

للتقييم حيث كان عاملا رئيساً في تحسين الممارسات التقييمية فالتقييم من قبل فريق يحسن عملية التقييم بدلاً من المدرس لوحده. كما أن فعالية الكلية تطورت بمختلف مكونتها من تقييم ومساءلة واعتماد من خلال اهتمام أصحاب المصلحة وجميع المهتمين بالتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بعملية تقييم تعلم الطلبة.

هدفت دراسة (Rubie-Davies, Flint, and McDonald, 2011)؛ الكشف عن العلاقة بين خصائص المدرسين من حيث الجنس، وخبرة التدريس، والمتغيرات السياقية للمدرسة (المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمدرسة، ومستوى الصف)، وثلاثة متغيرات نفسية عند المدرسين : مستوى توقعات المدرس، فعالية المدرس وتوجهات الأهداف عند المدرس. وكان عدد المشاركين (٦٨) معلما ومعلمة، متفاوتي الخبرة من مدارس متفاوتة إقتصادياً واجتماعياً من أرياف ومدن نيوزلندا. واستخدمت الدراسة الاستبانة عن فعاليتهم، وتوجهاتهم، وتوقعاتهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقداتهم التربوية تلعب دوراً أساسياً في توجهاتهم وبالتالي في ممارساتهم التدريسية والتقييمية، فالمدرسين ذوي التوجهات المستندة إلى الإتقان يستخدمون الاختبارات التحريرية في تقييم تعلم طلبتهم، والمدرسين ذوي التوجهات المستندة إلى الأداء يستخدمون الملاحظة، والمشاركة الصفية، والمشاريع في تقييم تعلم طلبتهم. كما أن المستوى الإقتصادي والاجتماعي للمدرسة، وجنس المدرس يمكنها التنبؤ بفعالية المدرس، وباستراتيجيات التدريس فالمدرسين الذكور يميلون للتوجه المستند إلى الأداء.

أجرت (Rubie-Davies, 2011)؛ دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين خصائص المدرسين كالجنس والخبرة والسياق الاجتماعي للمدرسة، وثلاثة من الخصائص النفسية الاجتماعية، توقعات المدرسين، وفعالية المدرسين، والمنحى الذي يتبناه المدرس في تحقيق الأهداف، وقد أجريت الدراسة على عينة من المدرسين في الريف والمدن النيوزلندية وأظهرت النتائج أن المنحى المستند إلى الإتقان كان مؤشرا كمتنبيء على فعالية المدرس وانخراط الطلبة وإدارة الصف، وعلى الجهة الأخرى فإن خصائص المدرسين لها علاقة بالسياق الاجتماعي للمدرسة أما الجنس وتحديدا الذكور فله علاقة بالمنحى المستند على الأداء في تحقيق الأهداف. وعند أخذ هذه الدراسات مجتمعة يتبين لنا مدى تأثير منحى تحقق الأهداف المبنية على الإتقان أو على الأداء في تدريس وتقييم الطالب.

وهدفت دراسة (البشير وبرهم، ٢٠١٢)، إلى إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. وتم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام ووزعت على عينة الدراسة المكونة من ٨٦ معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات

شخصية مع ٢٠ معلما ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة بينما كانت درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل متوسطة. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولإستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص.

وأجرى (Koloi-Keaikitse, 2012)؛ دراسة مسحية للممارسات التقييمية الصفية في بوتسوانا هدفت للكشف عن الممارسات التقييمية التي يتقنها ويستخدمها المدرسون، وتصوراتهم عن التقييم التربوي الذي يعتقدون به. واستخدم فيها استبيان لقياس درجة كل من الاستخدام والاتقان CAPS- The Classroom Assessment Practices and Skills وطبق على ٦٩١ معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائة حتى الثانوية في بوتسوانا في جنوب أفريقيا، وهدفت الدراسة الكشف عن أفكار وتصورات المدرسين عن التقييم الصفي، وتحديد أكثر الممارسات التي يستخدمونها والمهارات التقييمية التي يتقنونها. ووجدت الدراسة أن المعلمين في بوتسوانا يحملون معتقدات إيجابية عن التوجه الإتقاني والأدائي في تقييم تعلم الطلبة. كما كشفت نتائج الدراسة على أن المعلمين غير واثقين بالتدريب الذي تلقونه في تقييم تعلم الطلبة وأشارت النتائج إلى حاجتهم للمزيد من التدريب على التقييم، سواء في توظيف نتائج تقييم تعلم الطلبة، أوالتحاليل الإحصائية للاختبارات، والاختبارات محكية المرجع. وكشفت نتائج الدراسة أن فهم المعتقدات الموجودة لدى المدرسين وتحديداً عن تعلم الطلاب يمكن أن يستخدم كإطار نظري لتحديد المصادر التربوية كأداة لتساعد وتحسن من أداء كل من المدارس الطلبة. فإذا كان صانعوا السياسة التعليمية على وعي بمعتقدات المعلمين بالنسبة للإتقان، فيمكنهم مساعدة المعلمين على تشكيل الممارسات التقييمية التي تعزز مهارات التفكير الناقد عند الطلبة وإتقانها. كما قدمت الدراسة برنامجا للمعلمين حديثي الخبرة لتبادل المعرفة مع الأكثر خبرة في الممارسات التقييمية. كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين الجدد قبل الالتحاق بالمدارس، وأوصت أيضا بضرورة عمل برنامج تدريبي مستمر للمدرسين الذين هم على رأس عملهم لكي يحافظوا على المهارات التقييمية التي أتقنوها، وإطلاعهم على الجديد في القياس والتقويم.

وفي دراسة استكشافية قام بها (Herman, Osmundson, Dai, Ringstaff, and Timms, 2013)؛ على ٧٨ معلماً مشاركاً في إحدى مدارس ولاية الجنوب الغربي South west State في أميركا مختلفين في سنوات الخبرة وفي رتبهم الأكاديمية ومتمايزين في شهاداتهم الأكاديمة وفي تخصصاتهم بهدف التعرف على مفهوم التقييم التكويني لديهم، والعلاقة بين الممارسات التقييمية والتخصص للمدرسين. والعلاقة بين الممارسات التقييمية وتعلم الطلبة. وبالاعتماد على عدة أدوات كالأسئلة ذات الإجابة

الحرة وعددها سبعة أسئلة، إضافة لملاحظة الأداء للمعلميـــن وطلب منهم تحليل بعض المواقف التعليمية من الناحية التقييمية. واستخدمت الدراسة تحليل المسار حيث أظهرت النتائج بأن الممارسات التقييمية المرتبطة بالتقييم التكويني ترتبط بشكل إيجابي مع تعلم الطلبة، إضافة إلى ضعف في استخدامها بشكل عام عند المعلمين .أما بالنسبة للتخصص فكانت النتائج غير حاسمة حيث لم يظهر فرق بين التخصصات، وخلصت الدراسة إلى أن الممارسة التقييمية الفعالة المنبثقة من التقييم التكويني ذات أثر جوهري إيجابي على التعلم عند الطلبة.

(Kitiashvili, 2014)؛ سعت للتعرف على اتجاهات المدرسين نحو تقييم تعلم الطلبة في جورجيا وممارساتهم التقييمية في معاهد التعليم العام، وجورجيا مدينة تقع جنوب القوقاز، وعدد المعاهد فيها ٢٣٠٠ معهد، وعدد طلبتها حوالي نصف مليون طالب وطالبة، شملت الدراسة (١٠٦) مدارس، و٩٢٩ مدرسا، وعدد الصفوف التي تمت ملاحظتها (٢٩٢) صفا. وكشفت الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المدرسين نحو استخدام طرق تقييم تقيس مهارات عقلية عليا عند الطلبة، وتقديم أسئلة تتطلب إجاباتها مستويات معرفية عليا كالتحليل والتركيب والتقييم. وكشفت الدراسة على أن اتجاهات المدرسين تتناغم مع استعداداتهم وتصوراتهم مع منحى التقييم الذي يؤمنون به إلى حد ما.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن منها ما هدف إلى استقصاء أساليب تقييم الطلاب المستخدمة أثناء تدريس مقرر ما كما في دراسة (المشيقح، ١٩٩٣)، أو مقارنة أدوات التقييم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقييم نتائج طلابهم مقارنة بأدوات ليست من إعدادهم كما في دراسة (Gipps, 1994)؛ أيضا نجد أن بعضها قد سعى إلى تقويم الممارسات التقييمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب مثل ما جاء في دراسة (عبابنة، ١٩٩٨)، ودراسة (العتيبي، ٢٠١١)، أو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإداريين كالعمداء ورؤساء الأقسام وهذا ما أوردته دراسة (الســر، ٢٠٠٥). ودراسات أخرى هدفت لتقويم مهارات التقييم عند أعضاء هيئة التدريس كما في دراسة المكتب الإقليمي للدول العربية UNDP والعتيبي.

كما نلاحظ في الدراسات السابقة أن بعضها قد اقتصر في دراسته للممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس على مقرر معين أو عدد محدود من الكليات أو جامعة واحدة كما في دراسات كل من المشيقح (١٩٩٣)، و(Gipps, 1994)؛ و(عبابنة، ١٩٩٨)، و(السر، ٢٠٠٥)، وأندرسون وزملائه (Anderson, et al. 2003)؛ وكذلك دراسة (السليمان، ٢٠١٠) في تبوك. ويلاحظ أن غالبية تلك

الدراسات استخدمت الاستبيانات كأدوات لجمع البيانات وقليل منها ما استخدم أدوات أخرى مثل دراسة المكتب الإقليمي للدول العربية حيث استخدم أدلة التقويم الذاتي.

أيضا يُلاحظ أن المتغيرات التي استخدمت في الدراسات قد تنوعت فمنها ما تناول الممارسات التقييمية من زاوية الرتب الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، أو من زاوية تخصص الكليات بين علمية وإنسانية، وكذلك مستوى سنوات الطالب مثل دراسة (السليمان، ٢٠١٠)، و(عبابنة،١٩٩٨). ومنها ما ارتكز عاى إداريي الكليات من عمداء ورؤساء أقسام كما في دراسة (السر، ٢٠٠٥).

كما توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج متنوعة فمنها ما توصل إلى أن الاختبارات المقالية هي الأكثر استخداما كدراسة المشيقح (١٩٩٣) وعبابنة (١٩٩٨) وأن المشاريع غير مستخدمة في تقييم الطلبة. ومنها ما توصل إلى تصنيف لأعضاء هيئة التدريس بين مجدد ومتابع لكل ما هو جديد في مجال القياس والتقويم كما في دراسة جيبس (Gipps, 1994)؛ ومنها ما توصل إلى أن الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس فيها ضعفا كما في دراسة (عبابنة، ١٩٩٨) مع أنهم يستخدمون جميع الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية على أعلى المتوسطات، وأيدت هذه النتيجة ما جاء في دراسة المكتب الإقليمي للدول العربية (UNDP) حيث كان هنالك (١٥) جامعة درجتها في فئة غير المرضي في الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم من أصل (٢٣) جامعة.

أيضا منها ما توصل إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون موضوعات متنوعة يختلفون في استخدامهم للاختبارات الكتابية، وفي تقييم الأداء، وفي الملاحظة، وفي وضع العلامات، وفي مسائل الصدق والثبات في بناء اختباراتهم كما جاء في دراسة (Zhang, 2000)؛ التي أوردها ماكملان (Mcmillan, 2001)؛ وأيدتها على نحو غير مباشر دراسة المكتب الإقليمي للدول العربية حيث أشارات في نتائجها أن تقييم نتاجات التعلم هو مثار جدل بين الجامعات المشاركة في الدراسة ولا يوجد منحى متفق عليه بين الجامعات في تقييم نتاجات التعلم.

نخلص من دراسات (Dunbar, 1991; Segers and and Dochy, 2001)؛ إلى أنها فتحت المزيد من وجهات النظر بشأن ما إذا كان المدرسون يمتلكون المعرفة والمهارات الضرورية التي يحتاجونها لاستخدام أنواع مختلفة من الاختبارات، وأظهرت هذه الدراسات أهمية معتقدات وتصورات المدرسين عن الأنماط المختلفة للتقييم في ممارساتهم التقييمية.

كما أن معتقدات المدرسين مهمة لأنها تلعب دورا مهما ومحورياً في تجاربهم وخبراتهم، فمن خلال معتقداتهم طور المدرسون وجهات نظر عن أدوارهم ومسؤولياتهم، مثل ماذا يدرسون؟ وكيف وماذا

يستخدمون لتقييم نتاجات تعلم طلبتهم؟ إن فهم معتقدات المدرسين وتصوراتهم عن الممارسات التقييمية أمر مهم جدا، ويمكن أن يمهد الطريق لتلبية احتياجاتهم يوما بعد يوم عن الممارسات التقييمية.

ومن هذه الخلاصات من الدراسات السابقة يتبين أن هذه الدراسة تتشابه معها في طرقها لذات الموضوع، وأنها ستسعى لمسح الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس ولكنها ستكون على مستوى الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن. وأيضا إن هذه الدراسة ستتناولها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى أنها ستبحثها من خلال الاستخدامات، وإتقان الممارسات التقييمية، والتصورات كما في الدراسات السابقة.

أيضا تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في سعيها لمسح الممارسات التقييمة لأعضاء هيئة التدريس على مستوى الدراسات العليا وليس فقط على مستوى البكالوريوس كما في الدراسات السابقة. كما أنها تسعى في مسحها إلى مختلف الكليات العلمية والإنسانية والصحية. وتتميز هذه الدراسة بأنها تسعى للوصول إلى نموذج في تقييم نتاجات تعلم الطلبة للبرامج الأكاديمية لم تسبقها في ذلك أي من الدراسات السابقة، لذلك جاءت الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة وتهدف إلى التعرف على الواقع الحالي للممارسات التقييمية في الجامعات الأردنية، وبناء نموذج مقترح لتقييم نتاجات التعلم للبرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات الأردنية بناء على مسح الممارسات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس والأدب النظري والتجريبي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل مجتمع وعينة الدراسة وأدواتها وطرق جمع المعلومات وطرق تحليلها. اعتمد تصميم الدراسة التصميم المسحي لجمع البيانات الوصفية والمقارنة بهدف وصف خصائص الجامعات (حكومية، وخاصة)، والإقليم (شمال، ووسط، وجنوب) ومجموعات أعضاء هيئة التدريس (كليات علمية، وصحية، وإنسانية) . ويمكن للاستبانات أن تكون أداة قوية ومفيدة لجمع بيانات عن خصائص الفرد، مثل المعتقدات، والمواقف، والأفكار، والسلوك وبالتالي فإن التصميم المعتمد على المسح يتناسب بشكل جيد في إطار هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من الجنسين العاملين في الجامعات الأردنية الحكومية، والخاصة من أعضاء الكليات العلمية، والصحية، والإنسانية. والبالغ عددهم حسب إحصائيات هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (٩٦٤٤) عضو هيئة تدريس للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م)، وهي موزعة على الأقاليم الجغرافية للمملكة (شمال، ووسط، وجنوب)، والتوزيع الجغرافي هذا جاء بقصد تمثيل للمجتمع وليس على أساس افتراض وجود اختلاف فيما بينها. وأعضاء هيئة التدريس هنا هم من يقومون بتدريس الطلبة سواءً كان برتبة (أستاذ، أم أستاذ مشارك، أم أستاذ مساعد، أم مدرس) في برامج البكالوريوس والدراسات العليا. ويتوقع أن يقوم أعضاء هيئة التدريس عادة بتقييم تعلم طلبتهم من خلال استراتيجيات وأدوات تقييم يبنونها بأنفسهم. والجدول (١) يبين توزيع أعضاء هيئة التدريس تبعاً لنوع الكلية التي يعملون بها في الجامعات الرسمية والخاصة وتوزيعها حسب الأقاليم.

جدول (١)

أعداد أعضاء هيئات التدريس موزعين على الجامعات وحسب الأقاليم، ونوع الكلية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م

	الجامعة	وإنسانية	علمية	طبية وصحية	المجموع
الجامعات الحكومية في إقليم الوسط	الجامعة الأردنية	٥٩٧	٤٣٥	٣٦٦	١٣٩٨
	جامعة البلقاء	٦٢٢	٥٨٧	١١٣	١٣٢٢
	الجامعة الهاشمية	٢١١	٢٥٥	١٠١	٥٦٧
	جامعة آل البيت	١٨٨	١١٤	٣١	٣٣٣
	الجامعة الألمانية	٨٥	١١٨	---	٢٠٣
	الجامعات الحكومية	**١٧٠٣**	**١٥٠٩**	**٦١١**	**٣٨٢٣**

الجامعات الخاصة في إقليم الوسط	جامعة الزيتونة	١٧٨	٩٧	٥١	٣٢٦
	جامعة فيلادلفيا	١٥١	١٣٣	٣٢	٣١٦
	جامعة العلوم الإسلامية	٢٣٦	٥٣	---	٢٨٩
	جامعة العلوم التطبيقية	١٢٣	١٠٩	٤٥	٢٧٧
	جامعة البترا	١٧١	٥٢	٣٣	٢٥٦
	جامعة عمان الأهلية	١٠٤	٩٢	٥١	٢٤٧
	جامعة الزرقاء الخاصة	١١٠	٨٨	٣٩	٢٣٧
	جامعة الإسراء	١١٦	٧٣	٤١	٢٣٠
	جامعة الشرق الأوسط	١١٦	٣٢	---	١٤٨
	كلية الأميرة سمية	---	٩٩	---	٩٩
	جامعة عمان العربية	٧٧	١٣		٩٠
	الجامعة الأمريكية	٢٢	٢٤	٧	٥٣
	كلية العلوم التربوية/ الأونوروا	٤٧	---	---	٤٧
	الجامعة العربية المفتوحة	٣٨	٦	---	٤٤
	الكلية الفندقية	٢٥	---	---	٢٥
	معهد الموسيقى	١٨	---	---	١٨
	جامعة نيويورك	٧	١١	---	١٨
	معهد الإعلام	٨	---	---	٨
	مجموع الجامعات الخاصة	**١٥٤٧**	**٨٨٢**	**٢٩٩**	**٢٧٢٨**
	مجموع الحكومية والخاصة	**٣٢٥٠**	**٢٣٩١**	**٩١٠**	**٦٥٥١**
الحكومية في الشمال	جامعة اليرموك	٦٣٤	٢٨٤	٠	٩١٨
	جامعة العلوم والتكنولوجيا	٠	٣٤٩	٣٣٣	٦٨٢
	مجموع الجامعات الحكومية	**٦٣٤**	**٦٣٣**	**٣٣٣**	**١٦٠٠**
الخاصة في الشمال	جامعة جرش	١١١	٦٢	٧	١٨٠
	جامعة جدارا	٩٥	١٧	----	١١٢
	جامعة اربد الأهلية	٦٤	١٥	٤	٨٣
	جامعة عجلون	٦٥	١٣	---	٧٨
	مجموع الجامعات الخاصة	**٣٣٥**	**١٠٧**	**١١**	**٤٥٣**
	مجموع الحكومية والخاصة	**٩٦٩**	**٧٤٠**	**٣٤٤**	**٢٠٥٣**
الحكومية في الجنوب	جامعة الطفيلة	٩٤	١٢٤	---	٢١٨
	الجامعة الأردنية/العقبة	٢٤	٢٠	---	٤٤
	جامعة الحسين	١٦٤	١٢٥	١١	٣٠٠
	مؤتة	٢٣٢	١٥٩	٧٤	٤٦٥
	مجموع الجامعات الحكومية	**٥١٤**	**٤٢٨**	**٨٥**	**١٠٢٧**
الخاصة في الجنوب	جامعة البحر الأحمر	١٣	---	---	١٣
	مجموع الجامعات الخاصة	**١٣**	**---**	**---**	**١٣**
	مجموع الحكومية والخاصة	**٥٢٧**	**٤٢٨**	**٨٥**	**١٠٤٠**
	المجموع الكلي	**٤٧٤٦**	**٣٥٥٩**	**١٣٣٩**	**٩٦٤٤**

روعي في اختيار الجامعات المشاركة في العينة التوزيع الجغرافي حسب الأقاليم، ونوعها من حيث كونها حكومية أو خاصة. أما اختيار الكليات ضمن الجامعات المشاركة في الدراسة فكان للكليات

العلمية، والإنسانية، والصحية، وتم استثناء كليات الرياضة، والفنون للخصوصية التي تمتاز بها في تقييم أداء طلبتها. وعند النظر لأعداد أعضاء الهيئات التدريسية حسب المجالات التخصصية للكليات من أجل حساب عدد أفراد العينة الواجب مشاركتها في الدراسة لغايات التعميم مستقبلاً تم ترتيبها حسب الجدول (٢).

جدول (٢)

أعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الحكومية والخاصة موزعين تبعا لنوع الكلية التي يعملون بها

مجال الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس
علمية	٣٥٥٩
صحية	١٣٣٩
انسانية	٤٧٤٦
المجموع	٩٦٤٤

أما عيّنة الدراسة فتم اختيارها بطريقة عشوائية من المجتمع الكلي للدراسة، ومن ثم توزيع العدد على الجامعة حسب نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس فيها. ولذلك فقد تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاثة أقاليم : جامعات إقليم الشمال وجامعات إقليم الوسط، وجامعات إقليم الجنوب، وتم الاختيار من بينها بشكل عشوائي ما مجموعه ثمان جامعات (بعد أن تم التخطيط لاختيار ست جامعات ثلاث حكومية، وثلاثة خاصة) ولكن نظراً للصعوبات الكبيرة في التطبيق وعدم التزام عدد من المدرسين بإعادة الاستبانات زيدت إلى ثماني جامعات بحيث تم اختيار أربع جامعات حكومية، مع أنه كان من المتوقع من كل إقليم جغرافي جامعة رسمية إلا أنه زيدت جامعة الطفيلة في الجنوب. وجامعتين أهليتين من إقليم الوسط، وجامعتين أهليتين من إقليم الشمال حيث تم اختيار من بينها ما مجموعه (٤٨٦) عضو هيئة تدريس حيث تم مراعاة توزيعهم على نوع الجامعة ونوع الكلية وموقع الجامعة آخذين بالحسبان عدد أعضاء هيئة التدريس في كل مجال حسب الجامعة. وذلك لأغراض الكشف عن درجة اتقان المدرسين لإتقان الممارسات التقييمية، ودرجة استخدامهم لتلك الممارسات. وأيضا تصوراتهم ومعتقداتهم لتقييم نتاجات تعلم الطلبة. أما الجداول (٣)، و (٤)، و(٥) فتبين توزيع أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة على متغيرات الدراسة.

جدول (٣)

أعداد أعضاء هيئة التدريس موزعين على الجامعة ونوع الكلية

تصنيف الجامعات	اسم الجامعة	إنسانية	علمية	طبية وصحية	المجموع
حكومية	الجامعة الأردنية	٥٣	٤١	٣٤	١٢٨
	الجامعة الهاشمية	٢١	٤٩	٢٢	٩٢
	جامعة اليرموك	٣٠	١١	٦	٤٧
	جامعة مؤتة	٣٠	١٣	١	٤٤
	جامعة الطفيلة التقنية	١٧	٣	٠	٢٠
المجموع للجامعات الحكومية		**١٥١**	**١١٧**	**٦٣**	**٣٣١**
خاصة	جامعة جرش	١٩	٧	١٠	٣٦
	جامعة فيلادلفيا	٣٩	٢٠	٥	٦٤
	جامعة البترا	٢٦	١٨	١١	٥٥
المجموع للجامعات الخاصة		**٨٤**	**٤٥**	**٢٦**	**١٥٥**
المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة		**٢٣٥**	**١٦٢**	**٨٩**	**٤٨٦**

جدول (٤)

أعداد أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة موزعين على متغير الأقاليم الجغرافية التي تقع بها الجامعة

توزيع الجامعات حسب الإقليم	اسم الجامعة	إنسانية	علمية	طبية وصحية	المجموع	المجموع الكلي
شمال	جامعة اليرموك	٣٠	١١	٦	٤٧	١٤٧
	جامعة جرش	١٩	٧	١٠	٣٦	
	جامعة فيلادلفيا	٣٩	٢٠	٥	٦٤	
وسط	الجامعة الأردنية	٥٣	٤١	٣٤	١٢٨	٢٧٥
	الجامعة الهاشمية	٢١	٤٩	٢٢	٩٢	
	جامعة البترا	٢٦	١٨	١١	٥٥	
جنوب	جامعة الطفيلة التقنية	٣٠	١٣	١	٤٤	٦٤
	جامعة مؤتة	١٧	٣	٠	٢٠	

جدول (٥)

أعداد أعضاء هيئة التدريس موزعين على متغير مستوى البرنامج (بكالوريوس، ودراسات عليا)

مستوى البرنامج	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣٥٥	٧٣
دراسات عليا	١٣١	٢٧

أدوات الدراسة

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم الإطلاع على عدة استبانات كان أهمها (CAPS) The Classroom Assessment Practices and Skills الذي استخدم في دراسة (Koloi-Keaikitse, 2012)، كما تم الاطلاع على الاستبانة المستخدمة في دراسة (Zhang and Burry-Stock, 2003)، Assessment Practices Inventory (API) والتي استخدمت في دراسة استخدام وإتقان المدرسين في الولايات المتحد الأميركية لمختلف التخصصات والمناطق والخبرة. وفي هذه الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (٥٣) فقرة لكل من الإتقان، والاستخدامات، والتصورات، وست فقرات للمعلومات الأخرى. وبعد عرضها على مجموعة المحكمين من المختصين في القياس والتقويم، والمناهج، وعلم النفس التربوي تم تقليص عددها إلى (٣٧) فقرة لكل من الاتقان والاستخدامات، و (٢٨) فقرة للتصورات، وكان السبب الرئيس في تخفيض هذا العدد من الفقرات بسبب طول الاستبانة الذي قد يحدث ويقود المستجيبين إلى التعب والملل، وبالتالي تتأثر دقة إجاباتهم. وبسبب درجة انتماء الفقرات للأبعاد التي تنمي إليها. ولقد وزعت بعد حذف الفقرات إلى أربعة أجزاء هي:

١- **المعلومات العامة**، وهي عبارة عن (٥) فقرات للوصول إلى معلومات عن نوع الجامعة (حكومية، خاصة)؛ ونوع الكلية (إنسانية، علمية، طبية)؛ ومستوى البرنامج الذي سيقدم المعلومات بناء عليه (دراسات عليا، بكالوريوس)؛ ومستوى رصد المعلومات المقدمة (مادة دراسية، برنامج أكاديمي)؛ ومستوى التدريب الذي تلقاه في القياس والتقويم والاختبارات.

٢- الجزء المتعلق بمسح درجة الإتقان في تقييم نتاجات تعلم الطلبة التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس على مستوى المادة أو على مستوى البرنامج:

تم لأغراض الوقوف على مستوى إتقان أعضاء هيئة التدريس في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم سواء أكان على مستوى المادة الدراسية أم على مستوى البرنامج الأكاديمي، بناء استبانة مسح للممارسات التقييمية التي يتقنونها في تقييم نتاجات تعلم الطلبة على مستوى المواد وعلى مستوى البرامج الأكاديمية، وتم الرجوع للأدب النظري الخاص الوارد في الإطار النظري والدراسات السابقة في هذه الدراسة بقياس نتاجات تعلم الطلبة على مستوى المادة الدراسية وعلى مستوى البرنامج الأكاديمي وذلك للتوصل إلى فقرات الاستبانة حيث ركزت على درجة إتقان الممارسات التي يتوقع أن يتقنها عضو هيئة التدريس في التخطيط لعملية تقييم نتاجات تعلم الطلبة، وفي تقييم المشاركة الصفية للطلبة، والأبحاث، والتجارب، والمشاريع. وكذلك مهارتهم في إعداد الاختبارات وتصحيحها، والممارسات التقييمية التي يتقنونها في تحليل الاختبارات، وطريقة توظيف المعلومات المتحققة في الممارسات التقييمية من قبل عضو هيئة التدريس. كما تم الرجوع للممارسات الخاصة بتقييم نتاجات التعلم الواردة في الأدب النظري والتجريبي للاطلاع عليها حيث تم بناء على ذلك التوصل إلى الصورة الأولية للاستبانة وذلك بوضع هذه الممارسات على شكل فقرات تبع كل منها سلم إجابة رباعي (أتقنها تماما، أتقنها، أتقنها إلى حد ما، لا أتقنها) يلائم طبيعة المعلومات الخاصة بإتقان الممارسات، وعرضها على عدد من المختصين في مجال القياس والتقويم وذلك للحصول على تغذية راجعة عن مدى ملاءمتها وصدق المحتوى لها، كما تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال، وبلغ عدد فقراتها بالصورة النهائية (٣٧) فقرة بعد حذف بقية الفقرات بناء على رأي المحكمين لطول الاستبانة، ودرجة انتماء الفقرة للمجال، وبناء على ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال.

٣- الجزء المتعلق بمسح درجة الاستخدام للممارسات التقييمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم لنتاجات تعلم الطلبة على مستوى المادة أو على مستوى البرنامج:

حيث تم لأغراض الوقوف على درجة استخدام الممارسات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لتقييم نتاجات تعلم طلبتهم سواء أكان على مستوى المادة الدراسية أم على مستوى البرنامج الأكاديمي، بناء استبانة مسح للممارسات التقييمية التي يستخدمونها لنتاجات تعلم

الطلبة للمواد والبرامج الأكاديمية حيث تم استخدام الاستبانة المتعلقة بدرجة إتقان الممارسات التي يتقنها عضو هيئة التدريس ولكن على صيغة الاستخدام حيث تم بناء على ذلك التوصل إلى الصورة الأولية للاستبانة وذلك بوضع هذه الممارسات على شكل فقرات تبع كل منها سلم إجابة رباعي (أستخدمها دائما، أستخدمها غالبا، أستخدمها إلى حد ما، لا أستخدمها). وتم عرضها على عدد من المختصين في مجال القياس والتقويم وذلك للحصول على تغذية راجعة عن مدى ملاءمتها وصدق المحتوى لها، كما تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال، وبلغ عدد فقراتها بالصورة النهائية (٣٧) فقرة بعد حذف بقية الفقرات بناء على رأي المحكمين لطول الاستبانة، ودرجة انتماء الفقرة للمجال، وبناء على ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال.

٤- الجزء المتعلق بالتعرف على درجة الموافقة على التصورات والمعتقدات التي يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس بتقييم نتاجات تعلم الطلبة على مستوى المادة أو على مستوى البرنامج:

حيث تم لأغراض الوقوف على درجة الموافقة على التصورات والمعتقدات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس لتقييم نتاجات تعلم طلبتهم سواء أكان على مستوى المادة الدراسية أم على مستوى البرنامج الأكاديمي، بناء استبانة مسح للمعتقدات التربوية المتعلقة بالممارسات التقييمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس لنتاجات تعلم الطلبة للمواد والبرامج الأكاديمية حيث تم الرجوع للأدب النظري الخاص بالمعتقدات، والتصورات، والمفاهيم المرتبطة بتقييم نتاجات تعلم الطلبة على مستوى المادة الدراسية وعلى مستوى البرنامج الأكاديمي وذلك للتوصل إلى فقرات هذه الاستبانة حيث ركزت على المفاهيم والتصورات التي يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس عند ممارستهم لمختلف مستويات عملية تقييم الطلبة. كما تم الرجوع لتلك التصورات الخاصة بتقييم نتاجات التعلم الواردة في الأدب النظري والتجريبي للاطلاع عليها حيث تم بناء على ذلك التوصل إلى الصورة الأولية للاستبانة وذلك بوضع هذه التصورات على شكل فقرات تبع كل منها سلم إجابة خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وتم عرضها على عدد من المختصين في مجال القياس والتقويم وذلك للحصول على تغذية راجعة عن مدى ملاءمتها وصدق المحتوى، كما تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال. وبلغ عدد فقراتها بالصورة النهائية (٢٨) فقرة، وتم حذف بقية الفقرات بناء على رأي المحكمين لطول الاستبانة، وانتماء الفقرة للمجال، وبناء على ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال.

وتم إخراج الاستبانة بأجزائها الأربع بتصميمها على ورقة واحدة من نوع (A3) لتساعد في إخراجها بشكل أفضل (ملحق ١)، ويسهل على عضو هيئة التدريس التعامل معها. ثم قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية للأداة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة الزرقاء الخاصة وذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف لها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات ومستوى مقروئيتها، وكذلك ترتيب الفقرات، ومن أجل استخراج ثبات الأداة. وكان عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٣٤) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة الزرقاء الخاصة. وتم حساب معامل الثبات لكرونباخ الفا Cronbach's Alphas بالنسبة للإتقان (٠,٨٢) وللاستخدامات (٠,٧٩)، وللتصورات (٠,٦١) عند تطبيق الاستبانة بصورتها الأولية. وبعد تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية أصبحت معاملات الثبات للجزء المتعلق بالإتقان (٠,٩٧)، وبالنسبة للاستخدامات (٠,٩٣)، أما التصورات فكان الثبات لها (٠,٧٩). وهذا يعني وجود اتساق في استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة بأجزائها الثلاث. ومن أجل تسهيل وتيسير التحليل والتفسير تم التعامل وفق المجالات التي ذكرت في الفصل الثاني من هذه الأطروحة وهي:

- الممارسات التقييمية المتعلقة بالتخطيط لعملية تقييم الطلبة والتي ترتبط بالمعارف والمهارات التي يحتاجها عضو هيئة التدريس للتخطيط لعملية التقويم بمختلف مراحلها. وكان معامل الثبات بالنسبة للإتقان (٠,٩٢)، وبالنسبة للاستخدامات (٠,٨٠).

- الممارسات التقييمية المتعلقة بالمشاركة الصفية، والأبحاث، والمشاريع، والتجارب وكل ما هو مرتبط بالتقييم الحقيقي. وكان معامل الثبات بالنسبة للإتقان (٠,٨٤)، وبالنسبة للاستخدامات (٠,٨٦).

- الممارسات التقييمية المتعلقة بالاختبارت من إعداد، وإخراج، وتطبيق لها. وكان معامل الثبات بالنسبة للإتقان (٠,٨٥)، وبالنسبة للاستخدامات (٠,٧٣).

- الممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح وإعطاء العلامات وتحليل الاختبار. وكان معامل الثبات بالنسبة للإتقان (٠,٨٦)، وبالنسبة للاستخدامات (٠,٨٨).

- الممارسات التقييمية المتعلقة باستعمال نتائج التقييم وكتابة التقارير والتواصل. وكان معامل الثبات بالنسبة للإتقان (٠,٨٨)، وبالنسبة للاستخدامات (٠,٨٥).

أسلوب جمع المعلومات

تم عمل خطاب من قبل الباحث لرئاسة الجامعة الأردنية من أجل الحصول على خطابات للجامعات المشتركة بالدراسة (ملحق ٢) . وبسبب صعوبة التطبيق على الباحث بمفرده تم الاستعانة بفريق التطبيق الذي تكون من مجموعة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وجامعتي مؤتة والطفيلة التقنية وبلغ عددهم (٩) أفراد. تم تدريبهم على إجراءات تطبيق الاستبانة، حيث تم في البداية الالتقاء بهم، وعرض الاستبانة عليهم وتوضيحها فقرة فقرة. كما تم تدريبهم على كيفية تنفيذها بدءاً من زيارة رئاسة الجامعة وأخذ الموافقات اللازمة إلى تقديمها لعضو هيئة التدريس من خلال عمادات الكليات والأقسام، ثم تم طرح مجموعة الاحتمالات المتوقعة في استجابات أعضاء هيئة التدريس بدءاً من كيفية التعامل مع القسم في حالة طلبه تسليم أعضاء هيئة التدريس الاستبانة مروراً بالاستيضاحات المتوقعة من قبل المدرسين حول بعض الفقرات وما الإجابات التي يجب أن يجيب بها عضو مجموعة التطبيق، وانتهاء برصد الأعداد التي يتم تسليمها من الاستبانات حسب القسم والكلية. وكان جمع المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني والثالث يتم عن طريق الالتقاء بأعضاء هيئة التدريس الذين تم اختيارهم ليكونوا أفراد عينة الدراسة، أو عن طريق تسليم الاستبانات للأقسام. حيث تم تطبيق الإستبانة على أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة عن طريق الالتقاء بهم إما بشكل فردي أو من خلال القسم في الكلية، وتم تعبئة هذه الأدوات إما بوجود الباحث إذا كان يسمح وقت عضو هيئة التدريس بذلك أو أحد أفراد فريق التطبيق، أو من قبل عضو هيئة التدريس لوحده. ومن الجدير بالذكر الإشارة لصعوبة التطبيق حيث واجهت الباحث والفريق المساعد له صعوبات تتعلق بوقت المدرس فكثيراً ما كانت إمكانية الالتقاء بالمدرسين أمر فيه صعوبة كبيرة، وعملية جمع الاستبانات واجهت صعوبة كبيرة مما أطال فترة التطبيق لتمتد إلى حوالي فصل دراسي. وتم في جميع الإجراءات السابقة بجمع المعلومات توفير جو يتيح لعضو هيئة التدريس التعبير عن الممارسات التي يمتلكها أو يستخدمها بتقييم نتاجات تعلم الطلبة للمواد التي يدرسها بحرية، وتم التأكيد على سرية المعلومات التي سيتم الحصول عليها وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

ولرصد الاستجابات على الاستبانة بجزئيها، الأول والمتعلق بدرجة اتقان المهارة، تم تحويل التدريج اللفظي لدرجة اتقان الممارسات (أتقنها تماما، أتقنها، أتقنها إلى حد ما، لا أتقنها) إلى تدريج رقمي من (٤) إلى (١) بحيث أعطيت في الجزء الأول من الاستبانة الفقرة في حال الإجابة عنها بأتقنها تماما بالقيمة (٤)، وأتقنها (٣)، وأتقنها إلى حد ما (٢)، ولا أتقنها (١). كما حول التدريج اللفظي في الجزء الثاني المتعلق بدرجة الاستخدام في حال الإجابة عنها استخدمها

دائما (٤)، وأستخدمها غالبا (٣)، أستخدمها إلى حد ما (٢)، لا أستخدمها(١). ومن أجل تسهيل تصنيف درجة اتقان المهارة، ودرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية، تم حساب المدى بين أعلى وأدنى فئات التدريج (٤-١=٣)، ثم تم تقسيم ناتج المدى على عدد فئات معيار التصنيف على كل من درجة اتقان المهارة، ودرجة الاستخدام (المفترضتين) وعددها (٣) فئات، فكانت النتيجة (٣/٣=١) . ثم تم حساب الأوساط الحسابية لتحديد درجة التصنيف من حيث قوة أو ضعف كل من درجة اتقان المهارة، ودرجة استخدام كل ممارسة تقييمية وذلك بإضافة طول الفئة إلى قيمة الحد الأدنى لكل تدريج، فكانت معايير التصنيف على كل من درجة اتقان الممارسات، والاستخدام على النحو الآتي: متدنية (١-٢)، ومتوسطة (٢,١-٣)، وعالية (٣,١-٤). وتم التعامل مع التصورات بنفس المنطق في التصنيف وروعي اختلاف المدى في التصورات فكان تصنيف درجة أهمية تصورات أعضاء هيئة التدريس عن تقييم تعلم الطلبة، بحساب المدى بين أعلى وأدنى فئات التدريج (٥-١=٤)، ثم تم تقسيم ناتج المدى على عدد فئات معيار التصنيف وعددها (٣)، فكانت النتيجة (٤/٣=١,٣٣) . ثم تم حساب الأوساط الحسابية لتحديد درجة التصنيف من حيث قوة أو ضعف درجة الأهمية للممارسة التقييمية وذلك بإضافة طول الفئة إلى قيمة الحد الأدنى لكل تدريج، فكانت معايير التصنيف على النحو الآتي: متدنية (١-٢,٣٣)، ومتوسطة (٢,٣٤-٣,٦٧)، وعالية (٣,٦٨-٥).

التحليل الإحصائي

ومن أجل الإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بالكشف عن درجة استخدام الممارسات التقييمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تقييم نتاجات تعلم طلبتهم والذ نصه

١- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟

فتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الجزء الثاني من الاستبانة والمتعلق بدرجة الاستخدام لتلك الممارسات، وكذلك درجة تصنيفها.

ومن أجل الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

٢- ما درجة اتقان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟

وللإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بدرجة إتقان الممارسات التقييمية فتم التوصل إليه بطريقة غير مباشرة عن طريق التعرف على درجة إتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية سواء حسب نمط الكلية (علمية، أم إنسانية، أم صحية) أو مستوى البرنامج (بكالوريوس أم ودراسات عليا) فتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال، ولكل فقرة درجة اتقان للممارسات التقييمية بعد ترجمة سلم الإجابات اللفظي للفقرة إلى سلم رقمي. وصنّفت وفق الأوساط الحسابية لتحديد درجة قوة أو ضعف درجة اتقان المــهارة لكل ممارسة تقييمية وذلك بإضافة طول الفئة إلى قيمة الحد الأدنى لكل تدريج، فكانت معايير الحكم على كل من درجة إتقان الممارسات، والاستخدام، وتم تصنيفها وفق المعايير الثلاثة (متدنية، متوسطة، عالية) للإتقان والاستخدام كما جاء في أسلوب جمع البيانات سابقاً.

ومن أجل الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

٣- ما تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية على أهمية الممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟

والمتضمن الوقوف على تصورات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية وقيمة الممارسات التقييمية في التعرف على مستوى تحقق نتاجات تعلم الطلبة، فتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال، ولكل فقرة من فقرات الجزء الثالث من الاستبانة.

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه:

٤- هل تختلف درجة كل من استخدام وإتقان الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية باختلاف كل من نوع الكلية (كليات صحية، وكليات علمية، وكليات إنسانية)، ومستوى البرنامج (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

فتم استخدام تحليل التباين الأحادي المستوى One Way ANOVA للجزء الأول من الاستبانة المتعلق بالإستخدام والإتقان للممارسات التقييمية تبعا لنوع الكلية. كما تم استخدام الإحصائي (t_test) للبحث عن الفروق تبعا لمستوى البرنامج.

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه:

٥- ما الاحتياجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التي يجب التركيز عليها لبناء وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في مجال تقييم نتاجات تعلم الطلبة وفق المعايير العلمية؟ وهل هناك أثر لمستوى التدريب على الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس؟

فتم تصنيف الفقرات وفق المتوسطات الحسابية لكل مجال من المجالات، ومن ثم تحديد الفقرات التي حصلت على قيمة متوسطة أو متدنية في أي من الاستخدامات، أوالإتقان للممارسات التقييمية لتقييم تعلم الطلبة في تحديد أكثر الممارسات التي يحتاجون إلى التدريب عليها. وللإجابة عن الفروق في درجة إتقان الممارسات التقييمية، ودرجة استخدامها لدى أعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم الطلبة تعزى لطبيعة التدريب الذي تلقاه عضو هيئة التدريس في القياس والتقويم والاختبارات. تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA واختبار المقارنة البعدية شافية Schafie.

أما السؤال السادس والذي نصه:

٦- ما علاقة درجة الاستخدام ودرجة الإتقان، ودرجة الاستخدام والتصورات، ودرجة الإتقان والتصورات؟

فتم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقات الثنائية بين مستوى الإتقان للممارسات التقييمية ومستوى الاستخدام للممارسات التقييمية، ومستوى الإتقان للممارسات التقييمية والتصورات لأهمية المماسات التقييمية، ومستوى الإستخدام للممارسات التقييمية والتصورات لأهمية المماسات التقييمية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة لمعرفة درجة استخدام، ودرجة إتقان الممارسات التقويمية ودرجة الموافقة على أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وتم جمع بيانات من (٤٨٦) عضو هيئة تدريس من خلال استبانة تضمنت خمسة مجالات: التخطيط لعملية التقييم؛ والتقييم الحقيقي؛ وبناء الاختبارات وإجرائها؛ وتصحيح المهمات التقييمية؛ وتوظيف نتائج التقييم. وهذا الفصل سيتناول وصف لنتائج الدراسة مرتبة حسب الأسئلة البحثية، كما يأتي:

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني واللذان لهما نفس الممارسات والذي نصهما:

السؤال الأول: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟

السؤال الثاني: ما درجة إتقان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟

فتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب مجالات أداة الدراسة ثم بشكل مفصل على كل ممارسة متضمنة في المجال الواحد لكل من الإستخدام والإتقان. وفيما يلي جدول (٦) يبين متوسطات المجالات للاستخدام والإتقان للممارسات التقييمية من قبل أعضاء هيئة التدري في تقييم تعلم الطلبة.

جدول (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من درجة استخدام وإتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية في تقييم تعلم الطلبة لكل مجال من المجالات

	المجالات	الإستخدام			الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
٣	الاختبارات وإجرائها	٣,١٠	٠,٤٦٦	**مرتفعة**	٣,٢٩	٠,٥٠٠	**مرتفعة**
١	التخطيط لعملية التقييم	٣,٠٣	٠,٣٣٣	**متوسطة**	٣,٢٣	٠,٤٦٦	**مرتفعة**
٥	توظيف النتائج وكتابة التقارير	٢,٨٣	٠,٦٢٧	**متوسطة**	٣,٠٥	٠,٦٠	**متوسطة**
٣	التقييم الحقيقي	٢,٦٤	٠,٤٤٠	**متوسطة**	٣,٠٣	٠,٥٣٤	**متوسطة**
٤	التصحيح والتحليل	٢,٦٣	٠,٣١٤	**متوسطة**	٣,٣١	٠,٥١٠	**مرتفعة**
	المتوسط الكلي	٢,٨٣	٠,٣١٤	**متوسطة**	٣,١٨	٠,٤٤٣	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لدرجة الاستخدام الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في المحاور الخمسة بمختلف ممارساتها تراوحت بين (٢,٦٣ – ٣,١٠)، وباعتماد المعايير الثلاثة في تصنيف الممارسات التقييمية فإن المجال المتعلق ببناء الاختبارات وتطبيقها جاء مرتفعاً إلى حد ما وبمتوسط (٣,١٠). في حين جاءت المجالات الأربعة الأخرى (التخطيط، والتوظيف، والمشاركة، والتصحيح) متوسطة الدرجة من حيث الاستخدام ومتفاوتة نسبياً فمتوسط مجال التخطيط والمعرفة (٣,٠٣)، يليه متوسط مجال الأهداف والتوظيف (٢,٨٣) تلاه متوسط مجال المشاركة والأبحاث والأعمال المتصلة بالتقييم الحقيقي (٢,٦٤)، وفي المرتبة الأخيرة جاء متوسط مجال التصحيح والتحليل (٢,٦٣).

ويلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لدرجة إتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية في المحاور الخمسة بمختلف ممارساتها تراوحت بين (٣,٠٣ – ٣,٣١)، وباعتماد المعايير الثلاثة في تصنيف الممارسات التقييمية فإن المجال المتعلق بالتصحيح وإعطاء العلامات جاء عالي الدرجة بمتوسط (٣,٣١)، وكذلك المجالين المتعلقين باتقان الممارسات المتعلقة ببناء الاختبارات وتطبيقها، وتلك المتعلقة بالتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة وما يلزمها من ممارسات أي أن درجة إتقان أعضاء هيئة التدريس لهذه الممارسات مرتفع. في حين جاء المجال المتعلق باتقان الممارسات المتعلقة بالحضور والمشاركة الصفية، والمشاريع والتجارب، والأبحاث متوسط الدرجة من حيث الإتقان، وأيضا جاء المجال المتعلق بالممارسات التقييمية لتوظيف نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة متوسط الدرجة.

أما بالنسبة لدرجة كل من استخدام وإتقان الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم الطلبة، فسيتم استعراضها حسب كل مجال، وهي على النحو الآتي:

المجال الأول:- استخدام وإتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بالمعرفة والتخطيط لعملية تقييم الطلبة

ومن أجل الكشف عن كل من درجة استخدام، ودرجة إتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بالمعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة، من تحديد لأهداف المادة، وتوزيع المهمات التقييمية على الفترة الزمنية للمادة الدراسية، وتحديد الأوزان النسبية لكل ممارسة تقييمية، والتنوع بطرق التقييم، والربط بين نتائج التقييم والعملية التدريسية، إضافة للإلمام بالقوانين المتعلقة بنتائج الطلبة، والاطلاع على القوانين الناظمة لتقييم تعلم الطلبة، فإن الجدول (٧) يلقي الضوء على المتوسطات والانحرافات المعيارية لممارسات المجال الأول.

جدول (٧)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل من استخدام وإتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية المتعلقة بالمعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة

	الممارسة	الإستخدام			الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
٤	تحديد أهداف المادة في خطة المادة	٣,٥٤	٠,٦٨	مرتفعة	٣,٥١	٠,٦٦	مرتفعة
٩	التعامل مع حقوق الطلبة في نتائجهم الأكاديمية	٣,٥٣	٠,٦٨	مرتفعة	٣,٥٢	٠,٦٦	مرتفعة
٥	توزيع المهمات التقييمية كالاختبارات والأبحاث وغيرها على فترات زمنية أثناء الفصل الدراسي معروفة مسبقا للطلبة	٣,٣٤	٠,٧٧	مرتفعة	٣,٤٤	٠,٧٠	مرتفعة
٧	تحديد الأوزان النسبية لعلامات المهام التقييمية مثل (الاختبارات، الأبحاث، التقارير، المشاركة، التجارب)	٣,٣١	٠,٨٢	مرتفعة	٣,٣٦	٠,٧٥	مرتفعة
٨	الاطلاع على القوانين المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة	٣,٢٣	٠,٨٦	مرتفعة	٣,٣٠	٠,٨١	مرتفعة
٣	التوصل للعلامة الكلية للطالب/ـة من خلال التنويع بين طرق التقييم	٣,٢	٠,٨٥	مرتفعة	٣,٢٥	٠,٧٥	مرتفعة
٢	الربط بين التقييم والتدريس	٢,٧٢	٠,٧٧	متوسطة	٣,١٨	٠,٧١	مرتفعة
١	الرجوع للمصادر المتخصصة في طرق التقييم المتنوعة لتعلم الطلبة	٢,٢٦	٠,٩٢	متوسطة	٢,٨٩	٠,٧٩	متوسطة
٦	عمل توصيفات مدرّجة (Rubrics) للمهمات التقييمية التي تعطى للطلبة	٢,١٤	١,٠٥	متوسطة	٢,٦١	٠,٩٣	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للمعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة جاءت متباينةتراوحت بين (٢,١٤ – ٣,٥٤)، حيث حصلت الممارسة التي تناولت تحديد الأهداف في خطة المادة على متوسط(٣,٥٤) وهي الأكثر استخداماً من قبل المدرسين، والمعرفة بحقوق الطلبة في نتائجهم الأكاديمية على متوسط(٣,٥٣)، وتوزيع المهمات التقييمية كالاختبارات والأبحاث والتقارير وغيرها على فترات زمنية أثناء الفصل الدراسي معروفة مسبقا للطلبة بمتوسط(٣,٣٤). وكذلك جاء تحديد الأوزان النسبية لعلامات المهام التقييمية مثل (الاختبارات، الأبحاث، التقارير، المشاركة، التجارب) بمتوسط(٣,٣١)، ثم جاءت معرفة القوانين والأنظمة المتعلقة بتقييم الطالب بمتوسط (٣,٢٣)، وجاءت بعدها الممارسة المتعلقة بالتوصل للعلامة الكلية للطالب/ـة من خلال التنويع بين طرق التقييم بمتوسط(٣,٢٠). جاءت بعد ذلك الممارسات المتعلقة بالربط بين التقييم والتدريس بمتوسط (٢,٧٢). ثم جاءت الممارسة المتعلقة بالرجوع لمصادر متخصصة في تقييم الطلبة بمتوسط (٢,٢٦)، تلتها أخيراً الممارسة المتعلقة بعمل

التوصيفات المتدرجة (Rubrics) للمهمات التقييمية بمتوسط (٢,١٤). كما يلاحظ من الجدول (٦) أن الممارسة (٤) هي الممارسة الأكثر استخداماً من قبل المدرسين في المجال الأول وهي متعلقة بتحديد أهداف المادة في خطة المادة. تلتها الممارسة (٩) المتعلقة بالتعامل وفق القوانين الخاصة بالنتائج الأكاديمية للطلبة. في حين كانت الممارسة التي تحدثت عن عمل التوصيفات المدرجة Rubrics هي الأقل استخداما بمتوسط (٢,١٤).

وبالتالي فإن الممارسات (٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩) قد حصلت على متوسطات درجاتها مرتفعة وتراوحت بين (٣,٥٤ – ٣,٢٠). والممارسات (١، ٢، ٦) قد حصلت على متوسطات درجاتها متوسطة الاستخدام وتروواحت من (٢,١٤ -٢,٧٢). ولم يوجد أي ممارسة تصنيف متوسطها متدني.

كما يلاحظ من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة اتقان الممارسات التقييمية في المجال الأول المتعلق بالمعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة جاءت متباينة فقد تراوحت المتوسطات من (٢,٦١ – ٣,٥٢)، حيث كانت الممارسات المتعلقة بالتعامل مع حقوق الطلبة في نتائجهم الأكاديمية مرتفعة الدرجة من حيث الاتقان بمتوسط(٣,٥٢) مما يعكس اتقانا مرتفعا عند المدرسين، وكذلك تلك المهارة المتعلقة بتحديد الأهداف في خطة المادة بمتوسط(٣,٥١). وجاءت درجة الإتقان للمهارات المتعلقة بآلية الرجوع للمصادر المتخصصة في تقييم الطلبة متوسطة الدرجة بمتوسط(٢,٨٩) مما يعكس إتقانا متوسط الدرجة عند المدرسين، وأخيرا الممارسة المتعلقة بعمل التوصيفات المتدرجة (Guidelines) للمهمات التقييمية بمتوسط(٢,٦١). كما يلاحظ من خلال المتوسطات للممارسات في الجدول (٧) أن تحديد أهداف المادة الدراسية، ومعرفة حقوق الطلبة الخاصة بتقييمهم، وتوزيع المهام التقييمية هي المهارات الأكثر اتقانا لدى المدرسين في المجال الأول. في حين كانت الممارستان اللتان تحدثتا عن تقان المهارات للممارسات التقييمية المتعلقة بالتوصيفات المدرجة، والرجوع للمصادر المتعلقة بعملية تقييم تعلم الطلبة هما الأقل اتقانا.

وبالتالي فإن الممارسات (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩) قد حصلت على متوسطات درجاتها مرتفعة تراوحت بين (٣,١٨ – ٣,٥٢). والممارستان (١، و٦) قد حصلت على متوسطات درجاتها متوسطة الإتقان وكانت (٢,٨٩ -٢,٦١) على التوالي. ولم يوجد أي ممارسة تصنيف متوسطها متدني.

المجال الثاني:- استخدام وإتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بالتقييم الحقيقي (المشاركة والتجارب والمشاريع والعروض،، الخ ومن أجل الكشف عن درجة كل من استخدام وإتقان الممارسات التقييمية المتعلقة المشاركة الصفية، وتبني الأبحاث والمشاريع، وتضمين جهد الطالب في العلامة الكلية له، وإعداد الأدلة الوصفية للمشاريع والأبحاث، وتوزيع علاماتها على مجموعة الطلبة، وتبني طريقة تقييم الأقران، فإن الجدول (٨) يبيّن المتوسطات والانحرافات المعيارية و لممارسات المجال الثاني.

جدول (٨)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل من استخدام وإتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية المتعلقة بالتقييم الحقيقي

	الممارسة	الإستخدام			الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١٠	الحضور والمشاركة الصفية	٣,٢٨	٠,٨٩	**مرتفعة**	٣,٣٧	٠,٧٧	**مرتفعة**
١١	توزيع العلامات في البحوث عندما يشترك أكثر من طالب	٢,٨٥	٠,٩٧	**متوسطة**	٣,١٧	٠,٧٤	**مرتفعة**
١٢	تبني الأبحاث والمشاريع	٢,٨١	٠,٩١	**متوسطة**	٣,١٠	٠,٧٥	**مرتفعة**
١٥	تضمين جهد الطالب في العلامة الكلية	٢,١٢	٠,٨٣	**متوسطة**	٣,١٤	٠,٨٢	**مرتفعة**
١٣	إعداد دليل وصفي (Guidelines) للمشاريع والأبحاث	٢,٣٥	١,٠١	**متوسطة**	٢,٩١	٠,٨٤	**متوسطة**
١٤	إجراء تقييم الأقران	١,٩٤	٠,٩٩	**متدنية**	٢,٥٢	٠,٩٣	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية في مجال التقييم الحقيقي (المشاركة، والواجبات، والتجارب، والعروض) في عملية تقييم تعلم الطلبة جاءت أيضا متباينة فقد تراوحت المتوسطات بين (١,٩٤ - ٣,٢٨)، حيث كانت الممارسات المتعلقة باستخدام الحضور والمشاركة الصفية وفق محكات يعرفها الطلبة مسبقاً في عملية تقييم تعلم الطلبة عالية الدرجة من حيث الاستخدام بمتوسط (٣,٢٨). وجاء متوسط توزيع العلامات في البحوث عندما يشترك أكثر من طالب بمتوسط (٢,٨٥)، ثم تلاها تبني الأبحاث والمشاريع في تحقيق أهداف المادة بمتوسط (٢,٨١). وجاء بعدها إعداد دليل وصفي لمواصفات المشاريع والأبحاث التي يكلف بها الطلبة بمتوسط (٢,٣٥). وبعدها متوسط الممارسة المتعلقة

بتضمين جهد الطالب عند حساب علامته الكلية بمتوسط (٢,١٢)، وأخيرا الممارسة المتعلقة بتقييم الأقران – تقييم الطالب لعمل زميله- بمتوسط(١,٩٤). يلاحظ من خلال هذه المتوسطات لكل ممارسة أن غالبية الممارسات جاءت متوسطة درجة الاستخدام باستثناء الممارسة المتعلقة بتقييم الحضور والمشاركة الصفية كانت عالية الدرجة، وعلى الجهة الأخرى نجد أن الممارسة المتعلقة بتقييم الأقران جاءت في المستوى المتدني أي الأقل استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس.

ويلاحظ أن الممارسة (١٠) هي الوحيدة التي كانت عالية الدرجة من حيث الاستخدام. والممارسات (١١، ١٢، ١٣، ١٥) قد حصلت على متوسطات متوسطة درجة الاستخدام وتراوحت من (٢,١٢ -٢,٨٥). والممارسة (١٤) هي الوحيدة التي كان متوسطها متدني الدرجة (١,٩٤).

كما يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لدرجة إتقان أعضاء هيئة التدريس لممارسات المجال الثاني المتعلق بالمشاركة، والواجبات، والتجارب، والعروض في عملية تعلم الطلبة جاءت متباينة نوعا ما فبعضها متوسط درجة الإتقان وبعضها مرتفع الدرجة حيث تراوحت المتوسطات بين (٢,٥٢ - ٣,٣٧)، حيث جاءت أعلى المتوسطات للممارسات التي تحدثت عن مستوى اتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية المتعلقة باتقانهم لما يلزم الحضور والمشاركة الصفية للطلبة، وأيضا توزيع العلامات على ألأجزاء المتعلقة بالبحث أو المشروع أو التجربة. وجاء تضمين جهد الطالب مرتفعاً بمتوسط (٣,١٧). وكذلك جاء متوسط إتقانهم لتبني الأبحاث والمشاريع وما وازاها من مهمات تقييمية مرتفعة الدرجة. في حين لم يكن هنالك ممارسات متدنية المستـوى فلقد كان أدنى المتوسطات لدرجة إتقان الممارسات التقييمية التي تتحدث عن إتقانهم لتقييم الأقران بمتوسط (٢,٥٢) وهو متوسط الدرجة.وأكدت النسب المئوية ما جاء في المتوسطات حيث نجد أن أكثر الممارسات التقييمية التي يتقنونها في هذا المجال تلك المتعلقة بالمشاركة والحضور، في حين نجد أن أقل الممارسات اتقاناً هي تلك المتعلقة بتقييم الأقران –تقييم الزميل لعمل زميله- حيث كانت نسبة من يتقنونها حوالي (٥٣,٥%). وأيضا الممارسة المتعلقة بإعداد الأدلة الوصفية بنسبة (٦٩,٤%). وبنظرة تلخيصية نجد أن إتقان الممارسات (١٠، ١٢، ١٤، ١٥) قد حصلت على متوسطات درجتها مرتفعة تراوحت بين (٣,٣٧ – ٣,١٠). والممارستان (١١، و١٣) قد حصلت على متوسطات درجاتها متوسطة الإتقان وكانت (٢,٥٢ -٢,٩١) على التوالي. ولم يوجد أي ممارسة تصنيف متوسطها متدني.

المجال الثالث:- استخدام وإتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بإعداد الاختبارات وتطبيقها

ومن أجل التعرف على كل من درجة استخدام وإتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية المتعلقة ببناء الاختبارات، وإعداد جداول المواصفات الخاصة بها، وصياغة تعليماتها، وكتابة الأسئلة الموضوعية، وذات الإجابة الحرة، والأسئلة التي تقيس مستويات معرفية عليا، فإن الجدول (٩) يلقي الضوء على المتوسطات والانحرافات المعيارية لممارسات المجال الثالث.

جدول (٩)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل من استخدام وإتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية المتعلقة ببناء الاختبارات وتنفيذها

	الممارسة	الاستخدام			الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١٦	إخراج الاختبار من حيث الوضوح والترتيب والشكل.	٣,٥٩	٠,٦٦	مرتفع	٣,٥٤	٠,٦٩	مرتفعة
١٧	ضبط الضوضاء والإزعاج في البيئة المحيطة أثناء إجراء الاختبارات	٣,٥٠	٠,٧٣	مرتفع	٣,٤٧	٠,٧٨	مرتفعة
١٨	صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح ودقيق .	٣,٢٨	٠,٧٩	مرتفع	٣,٤٢	٠,٦٧	مرتفعة
١٩	كتابة الأسئلة الموضوعية	٣,١٨	٠,٨٦	مرتفع	٣,٤٠	٠,٧١	مرتفعة
٢٠	كتابة الأسئلة المقالية	٣,١٢	٠,٨٧	مرتفع	٣,٤٢	٠,٧١	مرتفعة
٢١	تمثيل المستويات المعرفية	٢,٨٤	٠,٩٠	متوسط	٣,٣٢	٠,٧٤	مرتفعة
٢٢	إعداد جدول المواصفات	٢,٢٢	١,٠٣	متوسط	٢,٥٠	١,٠١	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٩) أن إخراج الاختبار من حيث الوضوح والترتيب والشكل ممارسة يستخدمها الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس وبمتوسط (٣,٥٩) وهي الأكثر استخداماً، تلاها الاهتمام بضبط إجراء وتطبيق الاختبار بمتوسط (٣,٥٠)، كما أن صياغة التعليمات بشكل واضح ودقيق حازت على متوسط عالي الدرجة (٣,٢٨)، وأيضا فإن كتابة الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية كانت عالية الدرجة من حيث الاستخدام حيث كانت متوسطاتهما (٣,١٨ و٣,١٢) على التوالي لكل منهما ويلاحظ أن جميع متوسطات الممارسات السابقة جاءت مرتفعة الدرجة من حيث الاستخدام من قبل أعضاء هيئة التدريس. في حين نجد الفقرتين المتعلقتين بكتابة أسئلة اختبارات ذات مستويات معرفية (تفكير) عليا، وكذلك إعداد جداول المواصفات عند بناء الاختبارات متوسطة الدرجة من حيث درجة الاستخدام. كما يلاحظ أن المتوسطات عالية الدرجة في الغالبية العظمى من الممارسات

مما يعكس ممارسات تقييمية عالية الدرجة فيما يتعلق بالاختبارات. ونلخص الجدول فنلاحظ أن الممارسات من (١٦ - ٢٠) قد حصلت على متوسطات درجاتها مرتفعة تراوحت بين (٣,١٢ – ٣,٥٩). والممارسات (٢١، ٢٢) قد حصلت على متوسطات درجاتها متوسطة الاستخدام وتراوحت من (٢,٢٢ -٢,٨٤). ولم يوجد أي ممارسة تصنيف متوسطها متدني.

ويلاحظ من الجدول (٩) أن إخراج الاختبار من حيث الوضوح والترتيب والشكل ممارسة يتقنها الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس بمتوسط (٣,٥٤) أكثر ممارسة يتقنونها، تلاها ممارسة ضبط عملية التطبيق للاختبارات بمتوسط (٣,٤٧) ثم جاءت صياغة التعليمات بشكل واضح ودقيق حيث حازت على متوسط عالي الدرجة (٣,٤٢)، كما أن كتابة الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية كانت عالية الدرجة من حيث الإتقان حيث متوسطاتهما (٣,٤٢، و٣,٤٠) لكل منهما على التوالي. باستثناء ممارسة واحدة فإنه يلاحظ أن جميع متوسطات الممارسات السابقة جاءت مرتفعة الدرجة من حيث الإتقان من قبل أعضاء هيئة التدريس وهي الممارسة المتعلقة بإتقان مهارة إعداد جداول المواصفات عند بناء الاختبارات متوسطة الدرجة بمتوسط (٢,٥٠). كما يلاحظ أن المتوسطات عالية الدرجة في الغالبية العظمى من الممارسات مما يعكس اتقاناً مرتفعاً للممارسات التقييمية عالية الدرجة فيما يتعلق بالاختبارات. وبالرجوع إلى النسب المئوية نجد أن أكثر الممارسات التقييمية اتقاناً من قبل أعضاء هيئة التدريس تلك المتعلقة بصياغة تعليمات الاختبارات، وإخراجه من حيث الشكل والترتيب والوضوح. ونجد أن أقل من نصف المدرسين لا يتقنون إعداد جدول المواصفات بنسبة بلغت (٤٩,٦%).

ونلخص ممارسات المجال الثالث بأن الممارسات جميعها باستثناء ممارسة (١٩) قد حصلت على متوسطات درجاتها مرتفعة تراوحت بين (٣,٣٢ -٣,٤٧). والممارسة (١٩) قد حصلت على متوسط درجته متوسطة الإتقان (٢,٥٠). ولم يوجد أي ممارسة تصنيف متوسطها متدني.

المجال الرابع:- استخدام وأتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح وتحليل الاختبارات. ومن أجل الكشف عن درجة كل من استخدام وإتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح من حيث إعداد مفاتيح التصحيح وخطوات الحل لإجابات الأسئلة الحرة، وتحليل أسئلة وفقرات الاختبارات من حيث الأخطاء الشائعة، ونسبة الإجابة الصحيحة لكل ممارسة، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، وموزانة العلامات، فإن الجدول (١٠) يلقي الضوء على المتوسطات والانحرافات المعيارية لممارسات المجال الرابع.

جدول (١٠)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل من استخدام وإتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح وتحليل الاختبارات

	الممارسة	الإستخدام			الإتقان		
		المتوسط	الأنحراف المعياري	درجة الاستخدام	المتوسط	الأنحراف المعياري	درجة الاستخدام
٢٣	إعداد مفاتيح تصحيح للإجابات على الأسئلة المقالية بصورة مدرجة	٣,٣٣	٠,٧٩	**مرتفعة**	٣,٤٥	٠,٧٢	**مرتفعة**
٢٤	إعطاء كل طالب علامته بدقة	٣,١٥	٠,٥٩	**مرتفعة**	٣,٥٢	٠,٦٤	**مرتفعة**
٢٥	موازنة علامات الطلبة إذا كانت منخفضة بشكل عام	٢,٩٨	٠,٨٩	**متوسطة**	٣,٢٨	٠,٧٥	**مرتفعة**
٢٦	تحليل الفقرات (**حساب نسبة الإجابات الصحيحة على كل سؤال**)	٢,٣٥	١,٠١	**متوسطة**	٣,١٠	٠,٨٣	**مرتفعة**
٢٧	تحديد أسباب الأخطاء الشائعة في الاختبار عند الطلبة	٢,٣٠	٠,٩٣	**متوسطة**	٣,١٩	٠,٧٣	**مرتفعة**
٢٨	تقديم التغذية الراجعة للطلبة	٢,٠٩	٠,٩٩	**متوسطة**	٣,٢٦	٠,٧٨	**مرتفعة**
٢٩	استخراج الإحصائيات للاختبار كالوسط الحسابي ...	١,٩٩	١,٠٧	**متدنية**	٣,٣٤	٠,٨٠	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (١٠) أن مدى المتوسطات تراوح من (١,٩٩ – ٣,٣٣)، أي أن هنالك ممارسات تتعلق بالتصحيح والتحليل كانت عالية الاستخدام، وأخرى متدنية الاستخدام وهذا التباين يدلل عليه الانحراف المعياري فيما يتعلق باستخراج الإحصائيات للاختبارات. فالممارسات عالية الاستخدام جاءت بداية تلك المتعلقة بإعداد مفاتيح التصحيح لإجابات الأسئلة ذات الإجابة الحرة بمتوسط (٣,٣٣)، تلتها الممارسة المتعلقة بالدقة في إعطاء كل طالب العلامة التي يستحقها بمتوسط (٣,١٥)، ثم موازنة العلامات عندما تكون منخفضة بشكل عام بمتوسط (٢,٩٨). وجاءت الممارستان المتعلقتان بتحليل الفقرات وتحديد الأخطاء الشائعة بمتوسطات (٢,٣٥، و ٢,٣٠) وهي متوسطات متوسطة الدرجة في الاستخدام من قبل المدرسين. أيضا جاءت الممارسة المتعلقة بكتابة التغذية الراجعة على أوراق اختبارات الطلبة متوسطة الاستخدام، أما استخراج الإحصائيات كالمتوسطات الحسابية للاختبارات أو الانحرافات المعيارية متدنية درجة الاستخدام بمتوسط (١,٩٩) أي أنها الأقل استخداماً. وبالتالي فإن الممارستين (٢٣ و ٢٤) قد حصلتا على متوسطات درجاتها مرتفعة (٣,٣٣ – ٣,١٥) على التوالي. والممارسات من (٢٥- ٢٨) قد حصلت على متوسطات درجاتها متوسطة الاستخدام وتروا‌حت بين (٢,٩٨ -٢,١). والممارسة الوحيدة التي كان تصنيف متوسطها متدني هي الممارسة (٢٩).

ويلاحظ من الجدول (١٠) أن مدى المتوسطات تراوح من (٣,١٠ – ٣,٥٢)، أي أن درجة اتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح والتحليل كان تصنيفها عالية الدرجة. فالممارسات عالية الإتقان جاءت بداية تلك المتعلقة بالدقة في إعطاء العلامات للطلبة بمتوسط (٣,٥٢) مما يعكس إتقاناً عالي الدرجة في دقة إعطاء العلامات. أيضا تلك المتعلقة بدرجة اتقان إعداد مفاتيح التصحيح للإجابات كانت مرتفعة الدرجة بمتوسط (٣,٤٥). حتى أن أدنى متوسط كان للممارسة المتعلقة بتحليل فقرات الاختبارات كان مرتفع الدرجة بمتوسط (٣,١٠) وبالرجوع إلى النسب المئوية نجد أن الممارسات المتعلقة بتحري الدقة في إعطاء كل طالب العلامة التي يستحقها جاءت أعلى نسبة حيث بلغ نسبة من يتقنها ويتقنها تماماً حوالي (٩٣,٢%). وكانت أدنى نسبة مئوية هي لإتقان تحليل الفقرات حيث بلغت (٧٩%).

المجال الخامس:- استخدام وإتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بكتابة التقارير والتواصل

ومن أجل بيان درجة كل من استخدام وإتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بكتابة التقارير من حيث اتخاذ قرارات النجاح والرسوب، ومراجعة خطة التدريس، وإيصال النتائج للجهات ذات الصلة، وبيان أسس اختيار المهمات التقييمية التي أجراها المدرس، وتفسير الوزن المعطى لكل مهمة تقييمية فإن الجدول (١١) يلقي الضوء على المتوسطات والانحرافات المعيارية لممارسات المجال الخامس.

جدول (١١)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل من استخدام وإتقان أعضاء هيئة التدريس للممارسات التقييمية المتعلقة بتوظيف النتائج وكتابة التقارير

	الممارسة	الإستخدام			الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
٣٠	اتخاذ قرارات النجاح والرسوب بناء على المهام التقييمية	٣,١٦	٠,٨٧	مرتفعة	٣,٢٨	٠,٧٧	مرتفعة
٣١	إيصال نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة للجهات المعنية	٣,٠١	٠,٩٩	متوسطة	٣,٢٠	٠,٨١	مرتفعة
٣٢	بيان الأسس التي تم اختيار المهمات التقييمية بناء عليها	٢,٩٥	٠,٨٩	متوسطة	٣,١١	٠,٧٥	مرتفعة
٣٣	مراجعة خطة التدريس	٢,٨٤	٠,٩٠	متوسطة	٣,١٠	٠,٨٤	مرتفعة
٣٤	تفسير الوزن المعطى من العلامات لكل مهمة تقييمية	٢,٨٤	٠,٩٦	متوسطة	٣,٠٠	٠,٨٨	متوسطة
٣٥	تقديم التبريرات والتفسيرات لنتائج تقييم تعلم الطلبة	٢,٧٦	٠,٨٨	متوسطة	٣,٠٢	٠,٧٦	متوسطة
٣٦	توظيف نتائج عملية التقييم لقويم مقدار التحسن عند الطلبة	٢,٧٠	٠,٨٨	متوسطة	٣,١٠	٠,٧٥	مرتفعة
٣٧	استعمال مصطلحات ومفاهيم التقييم التربوي في تقرير النتائج	٢,٤١	٠,٩٧	متوسطة	٢,٦٧	٠,٩٧	متوسطة
	المجال الكلي	٢,٨٣	٠,٦٢٧	متوسطة	٣,٠٥	٠,٦٠	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١١) أن الممارسات المتعلقة بتوظيف نتائج تقييم تعلم الطلبة، وكتابة التقارير المتعلقة بنتائج الطلبة، والتواصل فيما يتعلق بتلك النتائج جاءت بين عالية ومتوسطة الدرجة من حيث الاستخدام لها. فأكثر الممارسات التقييمية استخداماً (عالية الدرجة) في هذا الجانب تلك المتعلقة باتخاذ قرارات النجاح والرسوب بناء على نتائج المهمات التقييمية التي تعطى لهم بمتوسط (٣,١٦)، تلتها الممارسات متوسطة درجة الاستخدام، فالممارسة التي تتحدث عن إيصال النتائج للجهات المعنية بمتوسط (٣,٠١). أما الممارسة التي تلت فكانت تلك المتعلقة ببيان الأسس التي تم اختيار المهمات التقييمية بناء عليها في المادة بمتوسط (٢,٩٥). وكانت أدنى الممارسات استخداماً هي تلك المتعلقة باستخدام مصطلحات القياس والتقويم والاختبارات في كتابة النتائج بمتوسط (٢,٤١). وبالتالي فإن الممارسة الوحيدة التي كانت مرتفعة في تصنيفها هي الممارسة (٣٠) بمتوسط (٣,١٦) والممارسات من (٣١ - ٣٧) قد حصلت على متوسطات درجاتها متوسطة الاستخدام وتروحت من (٣,٠١ -٢,٤١). ولم يوجد أي ممارسة درجة متوسطها متدني.

كما ويظهر من الجدول (١١) أن أكثر الممارسات التقييمية إتقانا (مرتفعة الدرجة) في هذا الجانب تلك المتعلقة باتخاذ قرارات النجاح والرسوب بناء على نتائج المهمات التقييمية التي تعطى للطلبة بمتوسط (٣,٢٨). تلتها الممارسات المتعلقة بإيصال النتائج للجهات المعنية. في حين كانت

الممارسات متوسطة الدرجة من حيث الاتقان الممارستين المتعلقتين باستخدام المصطلحات المتعلقة بالقياس والتقويم في كتابة التقارير بمتوسط (٢,٦٧)، والممارسة المتعلقة بتفسير الوزن النسبي لكل مهمة تقييمية ومتوسطها (٣,٠). ونلخص درجات ممارسات المجال الخامس بأن الممارسات (٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٧) قد حصلت على متوسطات درجاتها مرتفعة تراوحت بين (٣,١١ – ٣,٢٨). والممارسات (٣١، ٣٢، ٣٤) قد حصلت على متوسطات درجاتها متوسطة الدرجة تراوحت بين (٢,٦٧ -٣,٠٢). ولم يوجد أي ممارسة درجة متوسطها متدني.

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

ما تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية على أهمية الممارسات التقييمية في تقييم تعلم طلبتهم؟ فتم حساب المتوسطات الحسابيــة والانحرافات المعيارية للممارسات التقييمية، ولكل مجال من المجالات. وسيتم عرض الممارسات حسب المجالات، ثم بصورة تفصيلية حسب الممارسات التقييمية في كل مجال. وهي على النحو الآتي:

جدول (١٢)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم الطلبة لكل مجال من المجالات

	المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٤	التصحيح وتحليل الاختبارات	٤,٠٠٢	٠,٩٢	**مرتفعة**
١	المعرفة والتخطيط لعملية تقييم الطلبة	٣,٨٣	٠,٧٨	**متوسطة**
٢	التقييم الحقيقي	٣,٧٧	٠,٨٣	**متوسطة**
٥	توظيف نتائج التقييم وكتابة التقارير	٣,٦٧	٠,٩٨	**متوسطة**
٣	بناء الاختبارات وتنفيذها	٣,٢٥	١,٠٥	**متوسطة**
٦	التدريب في مجال تقييم تعلم الطلبة	٢,٩٤	١,٠٩	**متوسطة**
	المتوسط الكلي	٣,٥٥	٠,٩٢	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (١٢) أن درجة الاهتمام بالممارسات التقييمية المتعلقة بالتصحيح والتحليل كانت مرتفعة، أما بقية المجالات فكانت درجتها متوسطة. أما المجالات بالتفصيل فهي على النحو التالي:

المجال الأول: التصورات المتعلقة بالتخطيط والمعرفة للممارسات التقييمية

جدول (١٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالمعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة

	الممارسة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٢	التوصل للعلامة الكلية للطالبـ/ـة من خلال التنويع في المهمات التقييمية يعطي صورة أشمل عن تعلم الطالب.	٤,٣٧	٠,٦٩	**مرتفعة**
٣	وضع خطة تقييم تعلم الطلبة في خطة المادة من بداية الفصل يساعد على تحسين العملية التدريسية	٤,٣٥	٠,٧٤	**مرتفعة**
٤	من المهم إعداد موصفات ومكونات المشروع أو البحث أو التجربة التي أكلف الطلبة بها	٤,٢٩	٠,٧٥	**مرتفعة**
١	الرجوع للمصادر المتخصصة للمادة من أجل تقييم تعلم الطلبة يغني عن المراجع المتخصصة في التقييم	٢,٣١	١,١٢	**متدنية**
	المجال الكلي	٣,٨٣	٠,٧٨	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (١٣) أن أهمية التوصل للعلامة الكلية للطالبـ/ـة من خلال التنويع في المهمات التقييمية من أجل إعطاء صورة أشمل عن تعلم الطالبـ/ـة كان صاحب أعلى متوسط اي أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يعتقدون بضرورة التنويع في الممارسات التقييمية للتعلم من أجل التوصل لصورة شاملة عن قدرات الطلبة بمتوسط(٤,٣٧). وكذلك يعتقدون بأهمية وضع خطة تقييم تعلم الطلبة في خطة المادة من بداية الفصل لأنها تعمل على تحسين العملية التدريسية. وجاء في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٣٥). أيضا فإن متوسط الممارسة التي تشير لأهمية إعداد موصفات ومكونات المشروع أو البحث أو التجربة التي يكلف بها المدرس الطلبة جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٢٩). أما المتوسط الأخير فكان لأهمية الرجوع للمصادر المتخصصة للمادة من أجل تقييم تعلم الطلبة عن المراجع المتخصصة في التقييم وكانت متدنية أي أن الغالبية يؤمنون بأن ما يرد من أساليب تقييمية في المراجع الرئيسة للمادة كاف ويغني عن المراجع المتخصصة في القياس والتقويم حيث كانت نسبة من يتفقون على هذا الأمر بمختلف درجات الموافقة حوالي (٨٦%) من أعضاء هيئة التدريس، و المتوسط ٢,٣١ وهو ما يعكس تصورات ومعتقدات ضعيفة لدى المدرسين لأهمية الرجوع لمصادر في تقييم تعلم الطلبة.

المجال الثاني: التصورات المتعلقة بالممارسات التقييمية للتقييم الحقيقي (المشاركة الصفية، والأبحاث، والمشاريع، والتجارب،،، الخ)

ومن أجل التعرف على تصورات ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس في القضايا التي تتناول الجانب الحقيقي أو الأدائي في التقييم من مشاركة صفية، وأبحاث، وتجارب، ومشاريع ونحوها، فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التي تقيس هذا المجال وكانت كما هو مبين في الجدول (١٤).

جدول (١٤)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتقييم الحقيقي

	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٨	ينبغي أخذ جهد الطالب بالاعتبار عند حساب علامته الكلية	٤,٣٦	٠,٨٣	**مرتفعة**
٥	تقييم الحضور والمشاركة لكل طالب أمر مهم	٤,٢٥	٠,٩٢	**مرتفعة**
٧	العروض (Presentations) أمر مهم في التحقق من توظيف معرفة الطلبة	٤,١٣	٠,٨٤	**مرتفعة**
٦	من الممكن مشاركة الطلبة في اختيار طرق التقييم التي ستتبع معهم في تقييم تعلمهم.	٢,٣٧	١,٠	**متوسطة**
	المجال الكلي	٣,٧٧	٠,٨٣	**متوسطة**

يتفق غالبية أعضاء هيئة التدريس بأن جهد الطالب يجب أن يؤخذ بالاعتبار عند حساب العلامة الكلية للطالب حيث جاءت الممارسة التي تناولت هذا الأمر في صدارة هذا المجال بأعلى متوسط (٤,٣٦) وبأدنى انحراف معياري (٠,٨٣) مما يعكس اتساقاً وتجانساً في تصوراتهم في أهمية حساب جهد الطالب في علامته الكلية. أما أهمية حساب المشاركة الصفية في علامة الطالب فكان متوسطها مرتفعاً (٤,٢٥) مما يعكس أيضا ضرورة أخذها بالحسبان من قبل غالبية أعضاء هيئة التدريس. في حين كان متوسط الممارسة التي تبحث أهمية مشاركة الطالب في اختيار طرق التقييم لتعلمه الأدنى في هذا المجال حيث كان متوسطها (٢,٣٧) ويعكس ارتفاع الانحراف المعياري لهذه الممارسة (١,٠) عن الانحرافات المعيارية لممارسات هذا المجال وجود نوع من التباين بين المدرسين في هذا الأمر.

المجال الثالث: التصورات المتعلقة بالممارسات التقييمية للاختبارات وتنفيذها

ومن أجل الكشف عن تصورات المدرسين عن الممارسات التقييمية المتعلقة بالاختبارات سواء تلك المتعلقة ببناء الاختبار أو تطبيقه، فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل ممارسة من ممارسات هذا المجال، والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالاختبارات وتنفيذها

	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١١	الاستعانة بمصادر متعددة للحصول على أسئلة للاختبارات أمر مناسب للمدرس	٤,٠٢	٠,٩٢	مرتفعة
٩	تنويع أسئلة الاختبارات (مقالية، وموضوعية) تساعد في تقييم دقيق لتعلم الطلبة	٣,٨٤	١,٠٢	مرتفعة
١٤	الاختبارات تساعدني في التركيز على ما يحتاجه الطلبة من مهارات وعارف	٣,٨٣	٠,٩٢	مرتفعة
١٢	توفير أجواء مناسبة عند تطبيق الاختبارات أمر يصعب تحقيقه.	٣,١٥	١,٣	متوسطة
١٣	إخراج الاختبار (الوضوح والترتيب والشكل) قضايا شكلية لا تساعد الطلبة في الإجابة	٢,٤٨	١,٤٤	متوسطة
١٠	إعداد الاختبار وفق جدول مواصفات (Table of Specifications) إجراء ضروري	٢,٢٣	١,٠٠	متدنية
	المجال الكلي	٣,٢٥	١,٠٥	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٥) أهمية الاستعانة بمصادر متعددة للحصول على أسئلة للاختبارات أي أن غالبية المدرسين يلجأون للحصول على أسئلة للمواد التي يدرسونها بدلا من العمل على بنائها بمتوسط (٤,٠٢). أما الفقرتين اللتين تناولتا تصورات المدرسين لمدى أهمية تنويع أسئلة الاختبارات (مقالية، وموضوعية) ودرجة مساعدة هذا التنوع في زيادة دقة تقييم تعلم الطلبة، ودرجة الموافقة لأعضاء هيئة التدريس على مساعدة الاختبارات لهم في التركيز على ما يحتاجه الطلبة من مهارات ومعارف فقد كان متوسطيهما (٣,٨٤، و٣,٨٣) على التوالي مما يعكس ارتفاعاً فيهما. وكانت أدنى المتوسطات تلك التي تناولت ضرورة إعداد الاختبار وفق جدول المواصفات (Table of Specifications) فحوالي (٩%) يتفقون على أهميته. أيضا جاءت الممارسة المتعلقة بمدى أهمية

إخراج الاختبار (الوضوح والترتيب والشكل) بمتوسط منخفض ٢,٤٨، أيضاً وهي ممارسة ذات قطبية سالبة لذلك تمت قراءة النسب المئوية حيث وجد أن الغالبية (٦٠%) من المدرسين يتفقون على أهمية إخراج الاختبار من حيث وضوحه وإخراجه.

المجال الرابع: التصورات المتعلقة بالممارسات التقييمية في التصحيح وإعطاء العلامات وتحليل الاختبار.

اما في المجال المتعلق بالممارسات التقييمية الخاصة بتصحيح الاختبارات، وأعطاء العلامات وتحليل الاختبار وأسئلته وممارساته، فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل ممارسة من ممارسات هذا المجال، والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتصحيح وتحليل الاختبارات

	الممارسة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١٥	من المهم وضع معايير الإجابات النموذجية للأسئلة ذات الإجابة الحرة قبل التصحيح.	٤,٢٤	٠,٩٠	مرتفعة
١٦	توضيح الكيفية التي سيتم بها تصحيح الاختبارات أوالواجبات أوالأبحاث أو التجارب مسبقا أمر ضروري	٤,٢٣	٠,٨٤	مرتفعة
١٨	على الطلبة النظر للعلامات التي يحصلون عليها مؤشرا على تحسن تعلمهم.	٣,٩٠	٠,٨٤	مرتفعة
١٩	إعطاء ملاحظات وتعليقات على أخطاء الطلبة في الاختبارات يفيد أكثر من العلامات	٣,٨٩	٠,٩٦	مرتفعة
١٧	استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبار ينعكس إيجابا على العملية التدريسية	٣,٧٥	١,٠٥	مرتفعة
	المجال الكلي	٤,٠٠٢	٠,٩٢	مرتفعة

يلاحظ من جدول (١٦) أن المتوسطات مرتفعة عموماً فالمدى لتلك المتوسطات يتراوح من (٣,٨٩ – ٤,٢٤) مما يعكس درجات موافقة عالية لأهمية الممارسات المتعلقة بالتصحيح من حيث وضع معايير للإجابات النموذجية للأسئلة ذات الإجابة الحرة، أو أهمية توضيح الكيفية التي سيتم بها تصحيح الاختبارات أوالواجبات أوالأبحاث أو التجارب مسبقاً، وكذلك ضرورة وفائدة إعطاء ملاحظات وتعليقات على أخطاء الطلبة في الاختبارات. أيضا فإن تحليل الاختبار وممارساته مهم

بالنسبة لهم مثل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لما له من دور إيجابي على العملية التدريسية.

المجال الخامس: التصورات المتعلقة بالممارسات التقييمية في استعمال نتائج التقييم وكتابة التقارير والتواصل.

وبالنسبة لتوظيف نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة في العملية التدريسية، وكتابة التقارير المتعلقة بتقييم الطلبة، والتواصل مع مختلف أطياف العملية التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة، فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل ممارسة من ممارسات هذا المجال والجدول (١٧) يبين تلك الإحصاءات.

جدول (١٧)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتوظيف النتائج وكتابة التقارير

	الممارسة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٢٣	الهدف من التقييم متابعة تقدم تعلم الطلبة	٤,٠٧	٠,٨٣	**مرتفعة**
٢٢	الهدف من تقييم تعلم الطلبة هو التأكد من تحقق أهداف المادة عندهم.	٤,٠٦	٠,٩٤	**مرتفعة**
٢٥	الغرض من تقييم تعلم الطلبة هو رفع دافعيتهم للتعلم	٤,٠٢	٠,٨٤	**مرتفعة**
٢٤	التدريس من أجل اجتياز الاختبارات الجيدة أمر مفيد للطلبة	٣,٦٢	١,٠٢	**متوسطة**
٢١	الهدف الأساسي من تقييم تعلم الطلبة هو إعطاء درجات وإصدار الحكم على أدائهم.	٣,٢٤	١,٢٦	**متوسطة**
٢٠	يصعب استخدام نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة في تحسين فعالية التدريس لأنها تكون في نهاية المادة	٣,٠٣	١,١٧	**متوسطة**
	المجال الكلي	٣,٦٧	٠,٩٨	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (١٧) أن غالبية المتوسطات كانت مرتفعة المتوسطات، خاصة تلك التي تناولت متابعة السير الأكاديمي للطلبة كهدف نهائي من تقييم تعلم الطلبة بمتوسط (٤,٠٧) مما يعكس اهتماما من قبل أعضاء هيئة التدريس لهذه القضية. وبمتوسط يكاد يكون متطابقا جاءت الممارسة التي تناولت التأكد من تحقيق أهداف المادة عند الطلبة هو هدف تقييم تعلمهم. وجاءت متوسط الممارسة لدرجة اتفاق المدرسين على أهمية تقييم التعلم لغايات إعطاء العلامات وإصدار الحكم على

تعلم الطلبة متوسطة (٣,٢٤). كما جاء متوسط الممارسة التي تناولت اتفاق المدرسين على أن التدريس لغايات اجتياز الاختبارات متوسطة الدرجة حيث بلغ متوسطها (٣,٦٢).

المجال السادس: تصورات المدرسين عن التدريب المتعلق بالتقييم.

وبخصوص معتقدات وتصورات المدرسين عن التدريب المتعلق بالقياس والتقويم والاختبارات فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل ممارسة من ممارسات هذا المجال، والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتدريب في مجال تقييم تعلم الطلبة

	الممارسة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٢٨	هنالك ممارسات تقييمية تدربت عليها ولم تتح لي الفرصة لأستخدمها	٣,٤٤	١,١٦	**متوسطة**
٢٧	أحتاج إلى مزيد من التدريب في تقييم تعلم الطلبة وبناء الاختبارات.	٣,٣٩	١,٣٣	**متوسطة**
٢٦	التدريب الذي تلقيته في تقييم تعلم الطلبة وبناء الاختبارات كان كافيا.	١,٩٨	٠,٩٦	**متدنية**
	المجال الكلي	٢,٩٤	١,٠٩	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (١٨) أن تصورات أعضاء هيئة التدريس عن التدريب إيجابية مع أن المدى تراوح من (١,٩٨) إلى (٣,٤٤). فغالبية أعضاء هيئة التدريس يرون أن التدريب الذي تلقوه في القياس والتقويم لم يكن كافيا وبنسبة مئوية زادت عن (٧٤%) من عينة الدراسة. وأكد هذا الأمر الممارسة التي تناولت احتياجهم لمزيد من التدريب فحوالي (٥٤%) يعتقدون بأنهم بحاجة لمزيد من التدريب، وبمتوسط (٣,٣٩). كما أن الممارسة التي تضمنت الحديث عن ممارسات تقييمية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس لم يتح لهم المجال بممارستها جاءت متوسطة الدرجة بمتوسط (٣,٤٤)، أي أن حوالي (٥٣%) من عينة الدراسة يتقنون ممارسات تقييمية لم يتح لهم المجال في ممارستها.

أما السؤال الرابع والذي نصه: هل تختلف درجة إتقان الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية باختلاف كل من نوع الكلية (كليات صحية، وكليات علمية، وكليات إنسانية)، ومستوى البرنامج (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

فتم حساب تحليل التباين الأحادي من أجل فحص الفروق في النتائج حسب نوع الكلية، وحساب الإحصائي (**t_test**) للعينتين مستقلتين لمستوى البرنامج وحسبت للمستوى الكلي، وعلى مستوى كل مجال من المجالات. وقد حسبت المتوسطات الحسابية لكل مجال من المجالات الخمسة فيما يتعلق بدرجة اتقان الممارسات التقييمية وكذلك فحص الفروق تبعا لمتغير مستوى البرنامج . والجدول (١٩) يبين ذلك.

أولاً: متغير مستوى البرنامج (بكالوريوس، دراسات عليا)

الجدول (١٩)

نتائج اختبار "ت" لفحص أثر متغير مستوى البرنامج (بكالوريوس، دراسات عليا) على درجة ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية

مجالات الممارسات التقييمية	مستوى البرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة
المعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة	بكالوريوس	٣,٢٠	٠,٤٦٦	٤٨٤	٢,٤١ *	٠,٠١٦
	دراسات عليا	٣,٣١	٠,٤٥٧			
التقييم الحقيقي	بكالوريوس	٢,٩٩	٠,٥٣١	٤٨٤	٢,٧٠ *	٠,٠٠٧
	دراسات عليا	٣,١٤	٠,٥٣٠			
إعداد الاختبارات وإجرائها	بكالوريوس	٣,٢٧	٠,٥٠٥	٤٨٤	١,٥٢	٠,١٣٠
	دراسات عليا	٣,٣٥	٠,٤٧٣			
تصحيح المهمات التقييمية وتحليلها	بكالوريوس	٣,٢٧	٠,٥٢٧	٢٧٣	٢,٦٢ *	٠,٠٠٩
	دراسات عليا	٣,٤٠	٠,٤٤٤			
توظيف النتائج وكتابة التقارير	بكالوريوس	٣,٠٢	٠,٥٩٧	٤٨٤	١,٧٤	٠,٠٨
	دراسات عليا	٣,١٣	٠,٥٩١			
الممارسات الكلية	بكالوريوس	٣,١٥	٠,٤٤٣	٤٨٤	٢,٤٤ *	٠,٠١٥
	دراسات عليا	٣,٢٧	٠,٤٣٣			

* ذات دلالة إحصائية عند α =٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لثلاثة مجالات من مجالات الممارسات التقييمية تعزى لمستوى البرنامج، وهي التخطيط للعملية التقييمية لتعلم

الطلبة، وكذلك في مجال الحضور والمشاركة والأبحاث والمشاريع (التقييم الحقيقي)، وأيضا في مجال التصحيح وإعطاء العلامات والتحليل.

أما الممارسات التقييمية في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها فظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمستوى البرنامج. وأيضا لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مجال توظيف نتائج التقييم. وبشكل عام أي على مستوى الدرجة الكلية للمجالات فلقد كان هنالك فارق دال إحصائيا أي بشكل عام فإن درجة اتقان مدرسي برامج الدراسات العليا أعلى من مدرسي مستوى البكالوريوس حيث أن متوسط الممارسات الكلية لمستوى الدراسات العليا (٣,٢٧) أعلى من متوسط مستوى البكالوريوس (٣,١٥).

ثانياً: متغير نوع الكلية (انسانية، صحية، علمية)

ولمعرفة فيما إذا كان درجة الاتقان لمهارات الممارسات التقييمية لدى المدرسين تختلف تبعا لاختلاف طبيعة تخصص الكلية (إنسانية، صحية، علمية)، فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تم فحص فيما إذا كانت درجة الإتقان لدى المدرسين في الجامعات الأردنية تختلف تبعا لمتغير طبيعة تخصص الكلية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٢٠) يظهر النتائج.

الجدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر طبيعة الكلية (إنسانية، علمية، صحية) على درجة اتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

مجالات الممارسات التقييمية	نوع الكلية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة	علمية	٠,٢٥٨	٢	٠,١٣	٠,٥٩	٠,٥٥
	إنسانية/اجتماعية	١٠٥,٣	٢٨٣	٠,٢١٨		
	صحية	١٠٥,٥٥	٢٨٥			
التقييم الواقعي	بين المجموعات	٠,١٩	٢	٠,٠٩٥	٠,٣٣٢	٠,٧١
	داخل المجموعات	١٣٨,٤	٢٨٣	٠,٢٨٧		
	المجموع	١٣٨,٦	٢٨٥			
إعداد الاختبارات وإجرائها	بين المجموعات	٠,١٨٤	٢	٠,٠٩٢	٠,٣٧٠	٠,٦٩
	داخل المجموعات	١٢٠,١٦	٢٨٣	٠,٢٤٩		
	المجموع	١٢٠,٤	٢٨٥			
التصحيح وإعطاء الدرجات	بين المجموعات	٠,٥٢٣	٢	٠,٢٦١	١,٠١	٠,٣٦
	داخل المجموعات	١٢٥,١٩	٢٨٣	٠,٢٥٩		
	المجموع	١٢٥,٧١	٢٨٥			
توظيف النتائج وكتابة التقارير	بين المجموعات	٠,٩٦١	٢	٠,٤٨٢	١,٣٥	٠,٢٦
	داخل المجموعات	١٧٢,١٩	٢٨٣	٠,٣٧٥		
	المجموع	١٧٣,١٦	٢٨٥			
الممارسات الكلية	بين المجموعات	٠,٠٣	٢	٠,٠١٤	٠,٠٧	٠,٩٣
	داخل المجموعات	٩٥,٤	٢٨٣	٠,١٩٧		
	المجموع	٩٥,٤١	٢٨٥			

يتضح من الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ ٠,٠٥) في درجة اتقان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية تعزى لطبيعة تخصص الكلية (إنسانية، صحية، علمية). فالتخصص الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس لم يلعب دوراً في درجة إتقان المهارات الخاصة بعملية تقييم تعلم الطلبة، أي أن مهاراتهم في الممارسات التقييمية لم تختلف باختلاف تخصصاتهم سواء كانت إنسانية، أم علمية، أم صحية.

ومن أجل الإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: ما الاحتياجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التي يجب التركيز عليها لبناء وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

الأردنية في مجال تقييم نتاجات تعلم الطلبة وفق المعايير العلمية؟ وهل هناك أثر لمستوى التدريب على الممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس؟

ولقد تم اعتماد الممارسات ذات المستوى المتوسط، والمتدني في كل من الاستخدام، والإتقان للممارسات التقييمية حسب كل مجال من المجالات الخمس حيث أن الاحتياجات التدريبية بنيت هنا على القضايا التي يظهر فيها ضعف والتي لا يختلف أحد على أهمية عمل برامج تدريبية لها، ولكن متطلبات الجودة ومعايير التفوق تسعى إلى الكمال والإبداع، خلافا على أن التراتبية في الجامعات عالمياً تتطلب أن يكون الاستخدام والإتقان للممارسات التقييمية مرتفعاً وبالتالي الإستناد هنا في تحديد الاحتياجات التدريبية سيكون للممارسات التقييمية متوسطة أو متدنية في الاستخدام أو في الإتقان أو في كليهما معاً. والجداول (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) تبين هذه الممارسات.

المجال الأول: المعرفة والتخطيط لعملية التقييم

جدول (٢١)

الممارسات ذات الدرجة المتوسطة والمتدنية لتقديرات استخدام واتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس وأوساطها الحسابية حسب المجال الأول (التخطيط والمعرفة)

م	الممارسة	درجة الاستخدام			درجة الاتقان الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
	الرجوع للمصادر المتخصصة في طرق التقييم المتنوعة لتعلم الطلبة	٢,٢٦	٠,٩٢	متوسطة	٢,٨٩	٠,٧٩	متوسطة
	الربط بين التقييم والتدريس	٢,٧٢	٠,٧٧	متوسطة	٣,١٨	٠,٧١	مرتفعة
	عمل توصيفات مدرّجة (Rubrics) للمهمات التقييمية التي تعطى للطلبة	٢,١٤	١,٠٥	متوسطة	٢,٦١	٠,٩٣	متوسطة

يتضح من جدول (٢١) أن الرجوع للمصادر المتخصصة في تقييم تعلم الطلبة متوسطة المستوى من حيث درجة استخدامها، ودرجة اتقانها من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.أما الممارسات المتعلقة بالربط بين التدريس والتقييم فنجدها متوسطة الاستخدام، ولكنها عالية الإتقان بالنسبة للمدرسين. بالتالي فإن الاحتياجات التدريبية في المجال الأول تتلخص في تدريبهم على أهمية الرجوع للمصادر المتخصصة في تقييم تعلم الطلبة، وكيفية الاستفادة منها وتوظيف المعارف والخبرات فيها في التخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة، وتوضيح أهمية بناء الاختبارات والمهمات التقييمية بدلا من الاعتماد عما هو موجود في كتب التخصص للمواد.وأيضا تدريبهم على عمل الأدلة الوصفية للمهمات التقييمية التي تُعطى للطلبة والدور الهام لعملية التقييم في عملية التدريس

نفسها، وكيفية الربط بين العمليتين، وكيف ينعكس ذلك على تحسين عملية التخطيط لتقييم تعلم الطلبة.

المجال الثاني: التقييم الحقيقي

جدول (٢٢)

الممارسات ذات الدرجة المتوسطة والمتدنية لتقديرات استخدامات واتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس وأوساطها الحسابية حسب المجال الثاني التقييم الحقيقي (الحضور والمشاركة، والأبحاث والمشاريع، والتجارب)

م	الممارسة	درجة الاستخدام			درجة الاتقان الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
	توزيع العلامات في البحوث عندما يشترك أكثر من طالب	٢,٨٥	٠,٩٧	**متوسطة**	٣,١٧	٠,٧٤	**مرتفعة**
	تبني الأبحاث والمشاريع	٢,٨١	٠,٩١	**متوسطة**	٣,١	٠,٧٥	**مرتفعة**
	إعداد دليل وصفي Guidelines	٢,٣٥	١,٠١	**متوسطة**	٢,٩١	٠,٨٤	**متوسطة**
	تقييم الأقران	١,٩٤	٠,٩٩	**متدنية**	٢,٥٢	٠,٩٣	**متوسطة**
	تضمين جهد الطالب	٢,١٢	٠,٨٣	**متوسطة**	٣,١٤	٠,٨٢	**مرتفعة**

إن الممارسات التقييمية في التقييم الحقيقي لتقييم تعلم الطلبة التي يحتاج أعضاء هيئة التدريس للتدرب عليها تلك المرتبطة بتوظيف المعرفة فعملية تبني الأبحاث والمشاريع والتجارب وما يوازيها من مهمات، وما تتطلبه من إعداد الأدلة الوصفية للمشروع أو التجربة أو البحث، وكيفية توزيع العلامات على كل جزئية، ولكل طالب في ظل الوقت المتاح، وفي ظل أعداد الطلبة في المواد الدراسية أمر يحتاجه الطالب لتحسين عملية تعلمه وزيادة خبراته. أيضا إن التعامل مع جهد الطالب له متطلبات وآليات على المدرسين التدرب عليها. كما أن استلاتيجيات تقييم تعلم الطلبة الحديثة كالتقييم الذاتي، وتقييم الأقران يحتاجه الطلبة. وبالتالي ظهر من الجدول أن إعداد سلالم التقدير الوصفية Guidelines للمهمات والواجبات التي تعطى للطلبة متوسطة المستوى في الاستخدام، وفي درجة إتقان المدرسين لها، كذلك جاء تقييم الأقران – تقييم الطالب لعمل زميله – متدني الدرجة من حيث الاستخدام، ومتوسط الدرجة من حيث درجة الاتقان. أما بقية الممارسات في الجدول أعلاه وهي توزيع العلامات عندما يشترك أكثر من طالب في البحث أو التجربة أو المشروع، وتبني

الأبحاث والمشاريع والتجارب، وأيضا تضمين جهد الطالب في علامته الكلية جاءت متوسطة درجة الاستخدام من قبل المدرسين ولكنها مرتفعة من حيث درجة الاتقان.

المجال الثالث : إعداد الاختبارات وإجرائها

جدول (٢٣)

الممارسات ذات الدرجة المتوسطة والمتدنية لتقديرات استخدامات واتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس وأوساطها الحسابية حسب المجال الثالث بناء الاختبارات وإجرائها

م	الممارسة	درجة الاستخدام			درجة الاتقان الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
	تمثيل المستويات المعرفية	٢,٨٤	٠,٩٠	متوسطة	٣,٣٢	٠,٧٤	مرتفعة
	إعداد جدول المواصفات	٢,٢٢	١,٠٣	متوسطة	٢,٥٠	١,٠١	متوسطة

أما الممارسات التقييمية في المجال الثالث والتي يحتاج أعضاء هيئة التدريس التدرب عليها فيوضحها جدول (٢٣) حيث أن كل من درجة استخدام، ودرجة اتقان إعداد جداول المواصفات عند بناء الاختبارات متوسطة الدرجة. أما تمثيل المستويات المعرفية من خلال أسئلة الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية متوسطة الدرجة من حيث الاستخدام، ومرتفعة الدرجة من حيث الاتقان.

المجال الرابع: تصحيح الاختبارات وتحليلها

جدول (٢٤)

الممارسات ذات الدرجة المتوسطة والمتدنية لتقديرات استخدامات واتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس وأوساطها الحسابية حسب المجال الرابع (التصحيح والتحليل)

م	الممارسة	درجة الاستخدام			درجة الاتقان الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
	موازنة العلامات عندما تكون منخفضة بشكل عام	٢,٩٨	٠,٨٩	متوسطة	٣,٢٨	٠,٧٥	مرتفعة
	تحليل الفقرات	٢,٣٥	١,٠١	متوسطة	٣,١٠	٠,٨٣	مرتفعة
	تحديد الأخطاء الشائعة	٢,٣٠	٠,٩٣	متوسطة	٣,١٩	٠,٧٣	مرتفعة
	إعطاء التغذية الراجعة	٢,٠٩	٠,٩٩	متوسطة	٣,٢٦	٠,٧٨	مرتفعة
	استخراج الإحصائيات	١,٩٩	١,٠٧	متدنية	٣,٣٤	٠,٨٠	مرتفعة

ويظهر من جدول (٢٤) أن جميع الممارسات متوسطة المستوى من حيث الاستخدام باستثناء استخراج الإحصائيات المتعلقة بالاختبارات كالمتوسطات والانحرافات المعيارية فهي متدنية المستوى، ولكن جميعها مرتفعة المستوى من حيث درجة الاتقان. فموازنة العلامات التي يقوم بها المدرسون عندما تكون العلامات منخفضة متوسطة الاستخدام، وكذلك تحليل فقرات الاختبارات، وتحديد الأخطاء الشائعة، وتقديم التغذية الراجعة، وأيضا استخراج الاحصائيات للاختبارات، إلا أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة اتقانهم لها كانت مرتفعة.

المجال الخامس: توظيف النتائج وكتابة التقارير

جدول (٢٥)

الممارسات ذات الدرجة المتوسطة والمتدنية لدرجة كل من استخدامات واتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس وأوساطها الحسابية حسب المجال الخامس (توظيف نتائج التقييم)

م	الممارسة	درجة الاستخدام			درجة الاتقان الإتقان		
		المتوسط	الانحراف المعياري	تصنيفها	المتوسط	الانحراف المعياري	تصنيفها
	اسس المهمات التقييمية	٢,٩٥	٠,٨٩	**متوسطة**	٣,١١	٠,٧٥	**مرتفعة**
	مراجعة خطة التدريس	٢,٨٤	٠,٩٠	**متوسطة**	٣,١٠	٠,٨٤	**مرتفعة**
	تفسير الوزن	٢,٨٤	٠,٩٦	**متوسطة**	٣,٠٠	٠,٨٨	**متوسطة**
	التبريرات والتفسيرات	٢,٧٦	٠,٨٨	**متوسطة**	٣,٠٢	٠,٧٦	**متوسطة**
	توظيق نتائج الاختبار	٢,٧٠	٠,٨٨	**متوسطة**	٣,١٠	٠,٧٥	**مرتفعة**
	استعمال المصطلحات	٢,٤١	٠,٩٧	**متوسطة**	٢,٦٧	٠,٩٧	**متوسطة**

يتضح من جدول (٢٥) أن ست ممارسات متعلقة بتوظيف نتائج تقييم تعلم الطلبة والتواصل وكتابة التقارير المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة متوسطة المستوى من حيث استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ثلاثة منها جاءت متوسطة المستوى من حيث درجة الإتقان وهي تفسير الوزن النسبي الذي يعطى للمهمات التقييمية، وتقديم تبريرات وتفسيرات لنتائج الطلبة. وأيضا استعمال مصطلحات ومفاهيم التقييم التربوي في تقرير النتائج. أما الممارسات الثلاث الأخرى التي جاءت متوسطة المستوى من حيث الاستخدام من قبل المدرسين ولكنها مرتفعة من حيث درجة الإتقان فهي بيان الأسس التي تم اختيار المهمات التقييمية بناء عليها في المادة كالاختبارات، وتجارب، والأبحاث،،الخ. وأيضا الممارسة المتعلقة بتوظيف نتائج عملية التقييم بما ينعكس على تعديل عملية التدريس، وأخيرا الممارسة المتعلقة بتوظيف نتائج عملية التقييم لتقويم مقدار التحسن عند طلبة المادة. ويلاحظ أن هذا المجال بحاجة إلى التركيز عليه في التدريب حيث أن غالبية الممارسات متوسطة الدرجة إما من حيث الاستخدام أو من حيث الإتقان.

أما الجزء المتعلق بمعرفة فيما إذا كانت درجة الاتقان لمهارات الممارسات التقييمية لدى المدرسين تختلف تبعاً لاختلاف طبيعة التدريب الذي تلقاه عضو هيئة التدريس في القياس والتقويم والاختبارات، فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بداية، ولفحص فيما إذا كانت درجة الإتقان لدى المدرسين في الجامعات الأردنية تختلف تبعا لمتغير طبيعة التدريب فقد تم

استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٢٧) يظهر النتائج. وأيضا نورد جدول (٢٦) ليبين أعداد أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير التدريب

جدول (٢٦)

توزيع أعداد أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التدريب

نوع التدريب	العدد	النسبة %
لم يتلق تدريب	١٨٠	%٣٧
تلقى تدريب كجزء من دورة	١٧٠	%٣٥
تلقى تدريب لمرة واحدة	٧٧	%١٦
تلقى أكثر من دورة متخصصة	٥٩	%١٢
المجموع	٤٨٦	%١٠٠

يظهر من الجدول (٢٦) أن ٣٧% من أعضاء هيئة التدريس لم يتلوا تدريباً في القياس والتقويم والاختبارات. وأن ٣٥% تلقوا تدريبا كجزء من دورة. في حين أن ١٦% تلقوا دورة واحدة فقط. وأن حوالي ١٢% تلقوا أكثر من دورة متخصصة في القياس والتقويم والاختبارات. ولمعرفة أثر التدريب فإن نتائج أثر التدريب يظهر في الجدول (٢٧).

الجدول (٢٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر طبيعة التدريب على درجة اتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفة والتخطيط لعملية التقييم	بين المجموعات	١٦,٩	٣	٥,٦٥	* ٣٠,٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٨,٦	٤٨٢	٠,١٨٤		
	المجموع	١٠٥,٥٥	٤٨٥			
التقييم الواقعي	بين المجموعات	١٦,٧	٣	٥,٥٦	* ٢٢,١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢١,٨٥	٤٨٢	٠,٢٥٣		
	المجموع	١٣٨,٦	٤٨٥			
إعداد الاختبارات وإجرائها	بين المجموعات	١٦,٧	٣	٥,٦	* ٢٥,٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢١,٨٥	٤٨٢	٠,٢١٥		
	المجموع	١٣٨,٦	٤٨٥			
التصحيح وإعطاء العلامات	بين المجموعات	١٠,٢	٣	٣,٤	* ١٤,٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١١٥,٥	٤٨٢	٠,٢٤٠		
	المجموع	١٢٥,٧	٤٨٥			
توظيف النتائج وكتابة التقارير	بين المجموعات	١٩,٤	٣	٦,٥	* ٢٠,٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٥٣,٨	٤٨٢	٠,٣٢		
	المجموع	١٧٣,٢	٤٨٥			
المجموع الكلي	بين المجموعات	١٥,٨	٣	٥,٣	* ٣١,٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٩,٦	٤٨٢	٠,١٦٥		
	المجموع	٩٥,٤	٤٨٥			

* ذات دلالة إحصائية عند α = ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة اتقان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية تعزى لطبيعة التدريب الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. فالتدريب الذي تلقاه عضو هيئة التدريس لعب دوراً في درجة إتقان الممارسات التقييمية المتعلقة بعملية تقييم تعلم الطلبة، أي أن مهاراتهم في الممارسات التقييمية اختلفت باختلاف التدريب الذي تلقونه. ولمعرفة مصدر الاختلاف تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافية Scheffe's Procdure للدرجة الكلية، وفيما يلي جدول (٢٨) يبين المقارنات البعدية.

الجدول (٢٨)

نتائج المقارنة البعدية (Scheffe's Procdure) لأثر طبيعة التدريب على درجة اتقان الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

مستويات التدريب		الفارق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
لم يتلق تريب	تدريب جزئي	-٠,٣٣	٠,٠٠١
	تلقى دورة متخصصة	-٠,٢٥	٠,٠٠١
	تلقى أكثر من دورة	-٠,٥١	٠,٠٠١
تدريب جزئي	تلقى دورة متخصصة	٠,٠٧	٠,٦٠٣
	تلقى أكثر من دورة	-٠,١٨	٠,٠٠١
تلقى دورة متخصصة	تلقى أكثر من دورة	-٠,٢٥	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٢٨) أن هنالك فروقا بين المجموعات تبعا لمتغير التدريب الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس كما ذكر آنفا، وعند مقارنة المجموعة التي لم تتلق أي تدريب في القياس والتقويم مع المجموعة التي تلقت تدريبا جزئيا أو تلك التي تلقت دورة متخصصة، أو الأخيرة التي تلقت أكثر من دورة متخصصة ظهر فارق لصالح المجموعات التي تلقت التدريب في القياس والتقويم والاختبارات أي أن المهارات التي يتقنها أفراد المجموعات التي تلقت التدريبا أفضل من المجموعة التي لم تتلق التدريب. وأيضا عند مقارنة المجموعة التي تلقت دورة جزئية في القياس والتقويم جاء اتقان الممارسات التقييمية لديها أقل من المجموعة التي تلقت أكثر من دورة في القياس والتقويم. في حين أنه لم يكن بينها وبين المجموعة التي تلقت دورة واحدة متخصصة فارق في اتقان المهارات التقييمية. كما نجد أن المجموعة التي تلقت دورة واحدة متخصصة في القياس والتقويم أقل بدلالة جوهرية من المجموعة التي تلقت أكثر من دورة تدريبية. وأخيرا نلاحظ بأن المجموعة التي تلقت أكثر من مجموعة تدريبية في القياس والتقويم والاختبارات أعلى من المجموعات الثلاث الأخرى بصورة دالة إحصائيا.

ولمعرفة فيما إذا كان درجة الإستخدام لمهارات الممارسات التقييمية لدى المدرسين تختلف تبعا لاختلاف طبيعة التدريب الذي تلقاه عضو هيئة التدريس في القياس والتقويم والاختبارات فلقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بداية، ولفحص فيما إذا كانت درجة الإستخدام لدى المدرسين في الجامعات الأردنية تختلف تبعا لمتغير طبيعة التدريب فقد تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٢٩) يظهر النتائج.

الجدول (٢٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر طبيعة التدريب على درجة استخدام الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفة والتخطيط لعملية التقييم	بين المجموعات	٢,٩٦	٣	٠,٩٩	٩,٣٣ *	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٠,٩	٤٨٢	٠,١٠٦		
	المجموع	٥٣,٩	٤٨٥			
التقييم الواقعي	بين المجموعات	٢,٢	٣	٠,٧٣٣	٣,٨٣ *	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٢,٠	٤٨٢	٠,١٩١		
	المجموع	٩٤,٢	٤٨٥			
إعداد الاختبارات وإجرائها	بين المجموعات	٧,٨	٣	٢,٦٠	١٢,٩ *	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٧,٥	٤٨٢	٠,٢٠٢		
	المجموع	١٠٥,٣	٤٨٥			
التصحيح وإعطاء العلامات	بين المجموعات	٠,٤٠	٣	٠,١٢٢	١,٢٤	٠,٣٠
	داخل المجموعات	٤٧,٦	٤٨٢	٠,١		
	المجموع	٤٧,٩٤	٤٨٥			
توظيف النتائج وكتابة التقارير	بين المجموعات	١٥,٥	٣	٥,١٨	١٤,٢ *	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٥,٥	٤٨٢	٠,٣٦٤		
	المجموع	١٩١,١	٤٨٥			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٣,٩٠	٣	١,٣٠	٢١,٤ *	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٩,٣	٤٨٢	٠,٠٦١		
	المجموع	٣٣,٢	٤٨٥			

* ذات دلالة إحصائية عند α = ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية تعزى لطبيعة التدريب الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في أربع مجالات وفي المتوسط الكلي. فالتدريب الذي تلقاه عضو هيئة التدريس لعب دورا في درجة استخدام الممارسات التقييمية الخاصة بعملية تقييم تعلم الطلبة، أي أن استخدامهم للممارسات التقييمية اختلفت باختلاف التدريب الذي تلقوه باستثناء المجال المتعلق بالتصحيح وإعطاء العلامات حيث لم يظهر فروق دالة إحصائيا تعزي للتدريب في استخدام الممارسات التقييمية المتعلقة بهذا البعد أو المجال. ولمعرفة مصدر الاختلاف

تم عمل مقارنات بعدية من خلال اختبار شافية Schaffe's Procdure للدرجة الكلية والجدول (٣٠) يظهر نتائج المقارنات.

الجدول (٣٠)

نتائج المقارنة البعدية (Scheffe's Procdure) لأثر طبيعة التدريب على درجة استخدام الممارسات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

مستويات التدريب		الفارق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
لم يتلق تريب	تدريب جزئي	-٠,٣٣	٠,٠٠١
	تلقى دورة متخصصة	-٠,٢٥	٠,٠٠١
	تلقى أكثر من دورة	-٠,٥١	٠,٠٠١
تدريب جزئي	تلقى دورة متخصصة	٠,٠٧	٠,٦٠٣
	تلقى أكثر من دورة	-٠,١٨	٠,٠٠١
تلق دورة متخصصة	تلقى أكثر من دورة	-٠,٢٥	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٣٠) أن هنالك فارقاً بين المجموعات تبعاً لمتغير التدريب الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لاستخدام الممارسات التقييمية في تقييم تعلم الطلبة كما ذكر آنفا، وعند مقارنة المجموعة التي لم تتلق أي تدريب في القياس والتقويم مع المجموعة التي تلقت تدريبا جزئيا أو تلك التي تلقت دورة متخصصة، أو الأخيرة التي تلقت أكثر من دورة متخصصة ظهر فارق لصالح المجموعات التي تلقت التدريب في القياس والتقويم والاختبارات أي أن الممارسات التي يستخدمها أفراد المجموعات التي تلقت التدريبا أفضل من المجموعة التي لم تتلق التدريب. وأيضا عند مقارنة المجموعة التي تلقت دورة جزئية في القياس والتقويم جاء استخدام الممارسات التقييمية لديها أقل من المجموعة التي تلقت أكثر من دورة في القياس والتقويم. في حين أنه لم يكن بينها وبين المجموعة التي تلقت دورة واحدة متخصصة فارق في استخدام المهارات التقييمية. كما نجد أن المجموعة التي تلقت دورة واحدة متخصصة في القياس والتقويم أقل بدلالة جوهرية من المجموعة التي تلقت أكثر من دورة تدريبية. وأخيرا نلاحظ بأن المجموعة التي تلقت أكثر من مجموعة تدريبية في القياس والتقويم والاختبارات أعلى من المجموعات الثلاث الأخرى بصورة دالة إحصائياً.

ومن أجل الإجابة عن السؤال السادس والذي نصه: ما علاقة درجة الاستخدام ودرجة الإتقان، ودرجة الاستخدام والتصورات، ودرجة الإتقان والتصورات؟

فلقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقات الثنائية بين الإتقان للممارسات التقييمية ومستوى الاستخدام للممارسات التقييمية، ودرجة الإتقان للممارسات التقييمية والتصورات حول أهمية المماسات التقييمية. والجدول (٣١) يظهر النتائج.

جدول (٣١)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون للإتقان، والاستخدام، والتصورات للممارسات التقييمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

		التصورات	الاستخدام
الإتقان	معامل ارتباط بيرسون	٠,٣٩٢	٠,٧٤٤
	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠١*	٠,٠٠١ *
التصورات	معامل ارتباط بيرسون		٠,٤٨٩
	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١		٠,٠٠١ *

* ذات دلالة إحصائية عند α = ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣١) أن الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) لجميع المعاملات. مما يعني وجود ارتباطات بين الإتقان والمهارات حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٤٤) وهو يعكس علاقة موجبة ومتوسطة. كما أن معامل الارتباط بين الإتقان والتصورات بلغ (٠,٣٩٢) وهو يشير إلى علاقة موجبة وضعيفة. أما العلاقة بين التصورات والاستخدامات فبلغ حوالي (٠,٤٩) وهو يعكس علاقة إيجابية وضعيفة القوة وهو أكبر من معامل ارتباط الإتقان والتصورات، مما يشير أن الممارسات المستخدمة ترتبط بتصورات ومعتقدات المدرسين أكثر من ارتباط المهارات ودرجة اتقانها بتصوراتهم عن عملية التقييم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يقدم هذا الفصل تلخيصا للنتائج وتفسيراً لها ومناقشة ما جاء فيها من نتائج في ضوء الأدب النظري والتجريبي وما توصل إليه الباحث أثناء انجازه لهذا البحث.

ملخص النتائج

تشير نتيجة سؤال البحث الأول إلى أن درجة الاستخدام للممارسات التقييمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية هي متوسطة المستوى بشكل عام حيث قسم الباحث مستويات الاستخدام حسب قيمة الوسط الحسابي إلى ثلاثة مستويات (استخدام متدنٍ، ومتوسط، ومرتفع). وقد كانت الممارسات التقييمية المرتبطة في مجال بناء الاختبارات وإعدادها وتنفيذها مرتفعة المستوى من حيث الممارسة. أما الممارسات الخاصة بالمجالات الأربعة الباقية وهي مجال التخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة، ومجال التقييم الأدائي أو الحقيقي والمشتمل على الحضور والمشاركة الصفية، والقيام بالأبحاث والمشاريع، أو التجارب، ومجال الممارسات التقييمية المتعلقة بعملية التصحيح وإعطاء العلامات، وأخيرا مجال الممارسات التقييمية في مجال توظيف نتائج التقييم وكتابة التقارير المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة والتواصل مع الأطراف المعنية بالنتائج فقد جاءت متوسطة الدرجة من حيث الاستخدام وكذلك الحال عند النظر للدرجة الكلية على جميع مجالات أداة الدراسة الخاصة باستخدام الممارسات التقييمية. حيث جاء الاستخدام الكلي متوسط الدرجة.

وللتعرف على العبارات التي قادت إلى هذا المستوى المتوسط من الاستخدام في المجالات الأربعة فإننا نوردها حسب كل مجال. ففي المجال الأول المتعلق بالمعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة نجد أن حوالي ٥٠% من أعضاء هيئة التدريس يكتفون بالأساليب والممارسات التقييمية التي عرفوها من خلال دراستهم أو من خلال تدريسهم للكتب المرجعية لتخصصهم وأن الرجوع للمصادر المتخصصة في القياس والتقويم والاختبارات أمر لا يقوم به سوى ٢٧% منهم. وأيضا نجد أن عملية الربط بين التدريس والتقييم عند ٤٢% من أعضاء هيئة التدريس تستخدم إلى حد ما. كما أشارت النتائج إلى أن حوالي ٦٤% من المدرسين لايستخدمون التوصفيات أو الأدلة المتدرجة (Guidlines) للمهمات التقييمية المختلفة التي يعطونها للطلبة. ونجد أن تحديد أهداف المادة الدراسية، والتعامل مع حقوق الطلبة الأكاديمية فيما يتعلق بدرجاتهم، وتوزيع المهمات التقييمية المختلفة على مدار الفصل الدراسي، وتحديد الأوزان النسبية للدرجات لتلك المهمات، ودرجة اطلاع

أعضاء هيئة التدريس على القوانين المتعلقة بنتائج الطلبة، والتوصل للعلامة الكلية للطلبة من خلال مهمات تقييمية متنوعة قد جاءت مرتفعة الدرجة.

أما المجال الثاني والذي يتضمن ممارسات تقييمية لتقييم أداء الطلبة ضمن التقييم الحقيقي أو الأدائي، فنجد أن هنالك خمس عبارات ذات مستوى متوسط الدرجة وهي توزيع العلامات أو العلامات عندما يشترك أكثر من طالب في البحث أو التجربة أو المشروع؛ فما نسبته ٣١% من أعضاء هيئة التدريس يستخدمونها إلى حد ما أو لا يستخدمونها مما قد يقود إلى عدم الدقة في إعطاء العلامات لكل طالب بناء على جهده، أو قد يقود إلى اعتماد بعض من الطلبة على زملائهم الآخرين عند تنفيذ المشروع أو التجربة. كما أن تبني الأبحاث والمشاريع والعروض والتجارب وما شابهها كانت متوسطة في درجة الاستخدام حيث أن ٣٧% من أعضاء هيئة التدريس هم بين عدم استخدام وبين استخدام متدن للممارسات المتصلة بتوظيف المعرفة وارتباطها بالحياة. وبخصوص تضمين جهد الطالب في الدرجة الكلية له فإن حوالي ٣٠% فقط لا يستخدمونها، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة فريري وزملاؤه (Frary et. al. , 1993) والتي أشارت نتائجها إلى اتفاق معظم المدرسين على فصل جهد الطالب وسلوكه وانضباطه من جهة عن تحصيله الدراسي من جهةٍ أخرى. كما لا تتفق نتائجها مع نتائج دراسة كروس وفريري (Cross and Frary, 1999) حيث وجد الباحثان أنه على الرغم من أن معظم المدرسين يشجعون المشاركة الصفية للطالب في المادة الدراسية، إلا أنهم لا يوصون بها إطلاقاً كعامل في احتساب علامة الطالب في المادة الدراسية؛ باستثناء مواد اللغات الأجنبية التي تعتبر فيها المشاركة الصفية قضية مركزية في نمو المهارات اللغوية للطالب.

في حين أنها تتفق مع ما جاء في دراسة تروج وفريدمان (Troug and Friedman, 1996) حيث وجد الباحثان أن ١٧% من المدرسين يحسبون مشاركة الطالب في تقدير درجاته، وأن ٩% منهم يحسبون عامل المجهود الشخصي للطالب، وأن ٣٢% منهم يحسبون سلوك الطالب ضمن تقدير درجاته، وأن ٤٣% منهم يحسبون حضور الطالب للدروس بشكل منتظم ضمن تقدير درجات الطالب في المادة الدراسية. أما تقييم الأقران (أن يقيم الطالب عمل زميله) فجاءت متدنية فهنالك ٤٣% من أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمونها مع أنها من طرق التقييم الحديثة، وحوالي ٢٩% يستخدمونها في بعض الأحيان فقط. كما أنها تتفق مع دراسة (Stiggins, 2001)، والتي أشارت إلى أن ثلثي عينة المدرسين الذين استجابوا للدراسة يرون أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المادة الدراسية خلال الفصل الدراسي يجب أن تُستخدم لتقويم مستوى تحصيل الطالب في المادة الدراسية وتقدير درجاته.

وبشكل عام في المجال الثاني فلقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل له كلينيرت وكنداي وكيرنز (Kleinert, Kennedy, and Kearns, 1999) حيث بينت دراستهم أن المدرسين محبطين من استخدام التقييم البديل، وكانت القضايا الرئيسة المعارضة لاستخدام هذا النوع من التقييم تنطلق من أنها تحتاج إلى وقت طويل ليستكملها الطالب، ووقت ليتمكن المدرس من الإشراف عليها وتقييمها، وهو تقييم يستند ويرتكز على المدرس أكثر من كونه يستند على الطالب. كما وتتفق النتائج مع دراسة (المشيقح، ١٩٩٣)، والتي أشارت نتائجها إلى أن البحوث والتقارير والمشاريع الجماعية متدنية الاستخدام. واتفقت مع ما جاء في دراسة المكتب الإقليمي للدول العربية حيث أشارت نتائجها إلى أن الواجبات المدرسية المكتوبة/Written Coursework Assignments، والعروض التي يتم تقييمها/Assessed Presentations، والمشاريع/Projects ، والبحوث/Dissertations ،أو الممارسة العملية/Assessed Teaching or Professional Practice عادة ما تشكل منها الامتحانات ستين بالمئة كتقييم لأداء الطلبة أما بقية أدوات التقييم فهي تمثل النسبة الأربعين المتبقية.

وفي المجال الثالث والذي يشمل ممارسات تقييمية في بناء وإعداد وإجراء الاختبارات كان متوسطه مرتفع الدرجة والنتائج هنا تتفق مع دراسة المشيقح (١٩٩٣)، والتي دلت نتائجها على أن أكثر الأساليب التقييمية المستخدمة هي الاختبارات الموضوعية والمقالية كما وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Zhan and Burry –Stock, 2002) حيث وجدت بأن المدرسين ذي الأعداد الكبرى للطلبة يميلون لاستخدام الأسئلة الموضوعية، وأن الاختبارت المقالية تتميز بدرجة من الصعوبة. وضمن هذا المجال ظهر أن هنالك عبارتين كانتا متوسطة الدرجة من حيث الاستخدام، العبارة الأولى تختص بمدى استخدام وتمثيل المهارات العقلية العليا (المهارات المعرفية العليا) كالتحليل والتقييم والابتكار، والعبارة الثانية تختص بأهم ركن في إعداد الاختبارات وهو بناء جدول المواصفات والذي كان متوسط الدرجة من حيث الاستخدام فحوالي ٣١% من أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمونه، و٢٩% يستخدمونه أحيانا وهو يعتبر خارطة للاختبار وطريقها وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كامبل وإيفانز (Campbell and Evans, 2000) للممارسات التقييمية التي يقوم بها المدرسون والتي أظهرت ضعفا لدى المدرسين في استعمال التخطيط للاختبار مثل جدول المواصفات والذي يعتبر مهما ويلعب دورا مباشراً في ربط نتاجات التعلم المستهدفة وفقرات الاختبار. واتفقت كذلك مع ما جاء في نتائج دراسة (البشير وبرهم، ٢٠١٢) التي أشارت إلى أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة بينما كانت درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل متوسطة. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل.

أما في المجال الرابع فأغلب العبارات جاءت متوسطة الدرجة من حيث الاستخدام للممارسات التقييمية المرتبطة بعبارة التصحيح وإعطاء العلامات، وإحدى العبارات جاءت متدنية درجة الاستخدام وهي المتعلقة باستخراج الإحصائيات للاختبارات كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. أما العبارات متوسطة الاستخدام فكانت تتحدث عن الممارسة التي تتعلق بموازنة العلامات عندما تكون منخفضة بشكل عام مع أن ٧١% من أعضاء هيئة التدريس يستخدمونها بشكل مستمر. وجاءت الممارسات المتمثلة في تحليل فقرات الاختبارات، وتحديد الأخطاء الشائعة عند الطلبة متوسطة المستوى فأكثر من نصف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بين عدم استخدام أو استخدام متدن لهاتين الممارستين. ونجد أن ٣٥% من المدرسين لا يكتبون تعليقات أو ملاحظات على إجابة الطلبة (التغذية الراجعة) مع أنهم يقرون بأهميتها بدرجة توازي أهمية العلامات أو أكثر من أجل تقدم تعلم الطلبة وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة التي أشارت اليها دراسة كلينيرت وكنداي وكيرنز (Kleinert, Kennedy, and Kearns, 1999) من حيث أن إعطاء تغذية راجعة أمر يتطلب وقت وجهد من المدرس، وأعداد الطلبة لا تساعدهم في هذا الأمر. أما الممارسة التي جاءت متدنية الدرجة فهي تلك التي تحدثت عن استخراج الإحصائيات للاختبارات كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وغيرها وهذا قد يرجع إلى عدم وضوح الصورة لديهم عن أهميتها أو عدم امتلاك البعض لمهارة استخراجها والتعامل معها. كما اتفقت نتائج الدراسة هنا مع ما خرجت به دراسة ويرملي (Wormeli, 2006) من نتائج بأن الممارسات المتعلقة بإعطاء العلامات يجب أن تكون واضحة وتبين ما قام به الطالب وما الذي يفترض أن يقوم به، ومن ثم تساعده على المقارنة بين ما قام به وبين ما يفترض أن يقوم به.

وفي المجال الأخير والمتعلق بتفسير نتائج تقييم تعلم الطلبة وتوظيفها وكتابة التقارير والتواصل مع الجهات ذات الصلة بالنتائج فإن غالبية الفقرات في هذا المجال جاءت متوسطة الدرجة من حيث الاستخدام. وما نسبته ٢٩% من المدرسين لا يقدمون بياناً للأسس التي استندوا عليها في اختيار نوع المهمات التقييمية التي يستخدمونها مع طلبتهم، وترتبط بها بذات الوقت تقديم تفسير للوزن المعطى من العلامات لكل مهمة تقييمية (علامة الاختبار، البحث، المشروع،، الخ). أيضا فإن ٣٥% بين عدم استخدام أو استخدام متدن لنتائج تقييم الطلبة في مراجعة خطة التدريس مما يعكس درجة من عدم وضوح العلاقة بين التقييم والتدريس لديهم. وحوالي ثلث المدرسين ٣٩% لا يضطرون عادة لتقديم تفسيرات وتبريرات لنتائج تقييم تعلم طلبتهم. وبنسبة أعلى فإن ٤٨% من المدرسين عادة يوظفون إلى حد ما أو لا يوظفون نتائج تقييم الطلبة في متابعة سير وتقدم وتحسن التعلم الطلبة. كما أن ٢١% منهم لا يستخدمون مصطلحات تربوية في كتابة تقارير النتائج إذا طلبت منهم. وهذا يتفق

مع نتائج دراسة فانديار وكيلين (Vandeyar and Killen, 2003) والتي أشارا فيها أنه في حال كانت هنالك صورة واضحة وفهم واضح لتلك المبادىء فإنه يمكن أن يكون لدى المدرسين إطار عمل واضح في استخدام نتائج التقييم في صناعة القرارات الأفضل في التدريس أما إذا فاتهم الفهم الواضح لتلك المباديىء فإن الممارسات التقييمية أشبه ما تكون بعملية توليد لمعلومات لا قيمة لها.

وتتلخص نتيجة السؤال الثاني في معرفة درجة اتقان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للممارسات التقييمية بظهور ثلاثة مجال مرتفعة المستوى (التخطيط للعملية التقييمية، وبناء الاختبارات وتطبيقها، وتصحيح وتحليل الاختبارات) ومجالين متوسطة المستوى (توظيف نتائج التقييم وكتابة التقارير، والتقييم الواقعي). وبشكل عام فإن المتوسط الكلي للإتقان هو مرتفع المستوى. وعند الرجوع للتفاصيل حسب كل مجال، ففي المجالات الثلاث المرتفعة المستوى نجد أن المجال الأول (التخطيط) يضم سبع فقرات مرتفعة المستوى وهي الربط بين عمليتي التدريس والتقييم، والتوصل للعلامة الكلية من خلال التنوع في المهمات التقييمية، وتحديد الأهداف في خطة المادة، أيضا توزيع المهمات التقييمية كالاختبارات والأبحاث والتقارير وغيرها على فترات زمنية أثناء الفصل الدراسي معروفة مسبقا للطلبة، تحديد الأوزان النسبية لعلامات المهام التقييمية مثل (الاختبارات، الأبحاث، التقارير، المشاركة، التجارب)، ومعرفة القوانين والأنظمة المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة، والتعامل مع حقوق الطالب المتعلقة بنتائجه الأكاديمية. أما الفقرتين متوسطتي المستوى فهما الرجوع للمصادر المتخصصة في القياس والتقويم للتعرف على طرق التقييم المتنوعة، وعمل سلالم التدريج (Rubrics) للمهمات التقييمية التي تعطى للطلبة. وهذه النتيجة تختلف عما جاء في الدراسة التي قام بها (الســر، ٢٠٠٥)، والتي هدفت إلى تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، من وجهة نظرهم، والتي أظهرت أن متوسط التقديرات لمهارات تقييم نتاجات تعلم الطلبة لم يبلغ مستوى الجودة.

أما المجال الثالث والذي جاء مرتفع المستوى فهو الأقرب لممارسات التقييم التقليدي وهو (إعداد الاختبارات وتطبيقها) وباستثناء فقرة واحدة فإن جميع فقرات هذا المجال مرتفعة المستوى (كتابة أسئلة الاختيار من متعدد لتقيس المعارف والمهارات المحددة في المادة، وكتابة الأسئلة المقالية لتقيس المعارف والمهارات المحددة في المادة، كتابة أسئلة في الاختبارات للمستويات المعرفية (التفكير) العليا للطلبة، صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح ودقيق، إخراج الاختبار من حيث الوضوح والترتيب والشكل، ضبط الضوضاء والإزعاج في البيئة المحيطة أثناء إجراء

الاختبارات). أما الفقرة متوسطة المستوى فكانت عن اعداد جدول مواصفات (Table of Specifications) عند بناء الاختبار.

والمجال الرابع الذي جاء مرتفع المستوى هو (التصحيح وتحليل الاختبارات) حيث جاءت متوسطات الفقرات جميعها مرتفعة المستوى وهي إعداد مفاتيح تصحيح للإجابات على الأسئلة المقالية بصورة مدرجة، وكتابة تعليقات وملاحظات (تغذية راجعة، Feedback) على ورقة الاختبار حسب إجابات كل طالب/ـة. وأيضا إعطاء كل طالب علامته بصورة دقيقة، وكذلك موازنة علامات الطلبة إذا كانت منخفضة بشكل عام، واستخراج بعض المؤشرات الإحصائية للاختبار (المتوسط، الوسيط، العلامة الأكثر تكرارا، نسب النجاح والرسوب)، وتحليل فقرات الاختبار (حساب نسبة الإجابات الصحيحة على كل سؤال)، وتحديد أسباب الأخطاء الشائعة في الاختبار عند الطلبة.

والنتيجة هنا تختلف مع ما جاء في نتائج دراسة كلينيرت وكنداي وكيرنز (Kleinert, Kennedy, and Kearns, 1999) عن أن المدرسين أعربوا عن قلقهم من الكفايات التي يمتلكونها في إعطاء العلامات لهذا الشكل من التقييم.

أما درجات الإتقان لمهارات تقييم تعلم الطلبة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التي جاءت متوسطات مجالاتها متوسطة المستوى. ففي المجال الثاني (التقييم الواقعي) متوسط المستوى فلقد جاءت فقرتين متوسطة المستوى في هذا المجال وهما (إجراء تقييم الأقران أي تقييم الطالب عمل زميله Peer Assessment)، و إعداد دليل وصفي (Guidelines) لمواصفات المشاريع والأبحاث التي يكلف بها الطلبة وعلامة كل جزئية من البحث أو المشروع. أما الفقرات في هذا المجال مرتفعة المستوى فهي تقييم الحضور والمشاركة الصفية لكل طالب/ـة في جميع محاضرات المادة بناء على أسس يعلمونها مسبقا. وتبني الأبحاث والمشاريع في تحقيق أهداف المادة، وأخيرا توزيع العلامات عندما يشترك أكثر من طالب في كتابة البحث أو التقرير أو المشروع. وهذه النتائج تتفق مع ما توصل له كلينيرت وكنداي وكيرنز (Kleinert, Kennedy, and Kearns, 1999) عن أن المدرسين أعربوا عن إحباطهم من استخدام التقييم البديل، وكانت القضايا الرئيسة المعارضة لاستخدام هذا النوع من التقييم أنها تتطلب مهارات لا يتقنونها تماما، تحتاج إلى وقت طويل ليكملها الطالب، ووقت ليتمكن المدرس من الإشراف عليها وتقييمها. وأبدى المدرسون قلقا من الكفايات التي يمتلكونها في إعطاء العلامات لهذا الشكل من التقييم. وهو تقييم يستند ويرتكز على المدرس أكثر من كونه يستند على الطالب. كما تناغمت النتائج هنا مع نتائج دراسة ليكوكو وكولوي (Lekoko and Koloi, 2007) في جامعة بوتسوانا وأظهرت الدراسة بأن المدرسين لا يقدمون التغذية الراجعة

المناسبة والكافية التي تساعد الطلبة على فهم أين أخطأوا أو أين أصابوا، ولا يظهر للطالب الذي حصل على علامة منخفضة كيف وصل المعلم لها، كذلك فإن العلامات التي يحصل عليها الطلبة لا توجد أية تعليقات حولها. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في نتائج دراسة العتيبي (٢٠١١)، في أن مهارات التقويم تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٨٧)، وأن أكثر المهارات توافراً لدى أعضاء هيئة التدريس هي " تقويم التحصيل المعرفي للطلبة الرصد على الأسئلة الموضوعية والمقالية" وهذا يعطي مؤشراً على اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتقويم الجانب المعرفي فقط لدى الطلبة من خلال التركيز على الاختبارات.

والمجال الخامس جاء متوسط المستوى -جاء في الحد الأعلى من الفئة المتوسطة المستوى- وكانت أغلب فقراته مرتفعة المستوى وهذه الفقرات المرتفعة هي توظيف نتائج عملية التقييم لقويم مقدار التحسن عند طلبة المادة، واستعمال نتائج تقييم تعلم الطلبة في مراجعة خطة التدريس، وتقديم التبريرات والتفسيرات لنتائج تقييم تعلم الطلبة في المادة. أيضا فإن بيان الأسس التي تم اختيار المهمات التقييمية بناء عليها في المادة كالاختبارات، وتجارب، والأبحاث وغيرها، كما أن اتخاذ قرار النجاح أو الرسوب بخصوص كل طالب بناء على نتائج المهمات التقييمية التي أعطيت له خلال المادة، وأخيرا فإن إيصال نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة للجهات المعنية جاء مرتفعا أيضاً. أما الفقرتين متوسطتي المستوى فهما استعمال مصطلحات ومفاهيم التقييم التربوي في تقرير النتائج، وتفسير الوزن المعطى من العلامات لكل مهمة تقييمية (علامة الاختبار، البحث، المشروع،، الخ).

وبالتالي فإن المستوى العام لمستوى اتقان أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للمهارات التقييمية في تقييم نتاجات تعلم الطلبة متوسط لدرجة. أما الفقرات التي جاءت متوسطة الدرجة فهي الفقرات التي تناولت استعمال مصطلحات القياس والتقويم في كتابة تقارير تقييم تعلم الطلبة، وتلك التي تناولت تفسير الوزان النسبية للمهمات التقييمية، وأيضا الفقرة التي تناولت تقديم التبريرات والتفسيرات لنتائج تقييم تعلم الطلبة لديهم.

أما السؤال الثالث ونظرا لارتباط الاستخدام والإتقان للممارسات التقييمية بتصورات ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس عن التقييم التربوي فلقد تم التعرف على طبيعة تصورات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم الطلبة. وكانت جميع عبارات المجال الأول مرتفعة، والعبارة الوحيدة ذات القطبية السالبة جاءت متدنية، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون بأهمية التخطيط لعملية التقييم وما تتطلبه من ممارسات تقود إلى المعارف التي حتاجونها في إعداد خطة تقييم تعلم الطلبة. أما في المجال الثاني فكانت العبارة التي تحدثت عن إمكانية مشاركة الطلبة في اختيار طرق التقييم

التي ستتبع معهم متوسطة الدرجة فحوالي ٥٥% من المدرسين لا يتفقون على اشتراك الطلبة في هذا الأمر. وفي المجال الثالث المتعلق بالاختبارات فجاءت الفقرة التي تقيس درجة موافقتهم على ضرورة بناء جداول المواصفات للاختبارات متدنية المستوى فحوالي ٦٣% من المدرسين أبدوا عدم موافقتهم على ضرورة القيام به. أيضا فإن ٤٧% من المدرسين يتفقون بدرجات متفاوتة على أن ضبط إجراء الاختبار من حيث الضوضاء والإزعاج والبيئة المادية التي يُجرى فيها الاختبار أمر يصعب تحقيقه. كما أن ٣٠% من أعضاء هيئة التدريس يتفقون وبدرجات متفاوتة أيضا على أن إخراج الاختبار (الوضوح والترتيب والشكل) هي قضايا شكلية لا تساعد الطلبة في الإجابة.
أما المجال الرابع والمتضمن القضايا الخاصة بالتصحيح وإعطاء العلامات فجاءت جميعها مرتفعة المستوى أي أنهم يعتقدون بأهمية وضع معايير الإجابات النموذجية للأسئلة ذات الإجابة المصاغة قبل التصحيح. وبضرورة توضيح الكيفية التي سيتم بها تصحيح الاختبارات أو الواجبات أو الأبحاث أو التجارب مسبقا . كما أنهم يؤمنون بالأثر الإيجابي لاستخراج مؤشرات عن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبار على العملية التدريسية. ويعتقدون بدور وفائدة إعطاء الملاحظات والتعليقات (التغذية الراجعة) على أخطاء الطلبة في الاختبارات. إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هنا بما أنهم يؤمنون ويعتقدون بأهمية الممارسات التقييمية في هذا الجانب فلماذا جاء استخدامهم متوسط الدرجة؟ الإجابة غالبا ما ستأتي من خلال مدى امتلاكهم للمهارات اللازمة للقيام بهذه الممارسات. ولكن الإجابة عن هذا التساؤل من خلال مستوى الإتقان جاءت بعكس ما هو متوقع حيث جاءت جميع الفقرات هناك مرتفعة المستوى، مما يعني أن السؤال ما زال مفتوحا، وهذا قد يقود إلى أكثر من احتمال فإما أن الظروف الزمانية والمكانية والمادية لا تسمح باستخدام تلك الممارسات التقييمية في مجال التصحيح وإعطاء العلامات، أو نظرا لأنه غير مطلوب منهم القيام بها، أو أن الدفاع الاجتماعي في استجاباتهم لدرجة اتقانهم لمهارات التقييم قد لعب دورا، أو غيرها من الأسباب. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج مكميلان وناش (McMillan and Nash, 2000) فلقد كشفت هذه الدراسة على أن إعطاء العلامات قرار يتأثر بتبني ممارسات تقييمية معينة برغبة المدرسين بتشجيع طلبتهم، وبانخراطهم في التعلم، وبرفع دافعية الطلبة وفهمهم، ومعظم المدرسين في هذه الدراسة أظهروا أن إعطاء العلامات له جزء كبير من فلسفة التعلم والتعليم التي تحتاج إلى استيعاب الفروق الفردية.

كما أن نتائج التصورات في هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة ستجنز (Stiggins, 2001)، للممارسات التقييمية لدى المدرسين في التقويم الصفي في المرحلة الثانوية، حيث وجد أن الطابع الغالب على ممارسات المدرسين في التقويم الصفي هو

عامل التحصيل الدراسي للطالب. كما أن العوامل الأخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي، مثل مجهود الطالب، ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب في المادة الدراسية خلال الفصل الدراسي، لا تزال عوامل مهمة لدى المدرسين. كما يشير ستجنز أيضاً إلى أن ثلثي عينة المدرسين الذين استجابوا للدراسة يرون أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المادة الدراسية خلال الفصل الدراسي يجب أن تُستخدم لتقويم مستوى تحصيل الطالب في المادة الدراسية وتقدير درجاته.

كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلله زوكلير (Zoeckler, 2007) حيث ظهر في الدراسة أن المدرسين يسعون حثيثاً ويبذلون جهودا من أجل تحقيق العدالة في إعطاء العلامات، وكانت النتيجة الرئيسة التي خرج بها أن المدرسين يتأثرون بمعتقداتهم وقيمهم في إعطاء العلامات والتغذية الراجعة، وأن المعتقدات والقيم تلعب دورا أساسيا في الممارسات التقييمية التي يتبنونها.

وعند الحديث عن المجال الخامس الذي يشمل الممارسات المتصلة بتوظيف نتائج تقييم تعلم الطلبة وتوظيفها وكتابة التقارير والتواصل مع الجهات ذات الصلة بالنتائج فحوالي ٦٦% من المدرسين يتفقون بدرجات متفاوتة على صعوبة استخدام نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة في تحسين فعالية التدريس لأنها تكون في نهاية المادة. أما ما يتعلق بالهدف من التقييم حسب تصوراتهم فحوالي ٧٠% من المدرسين يتعاملون مع عملية التقييم على أن الهدف الأساسي منها هو إعطاء درجات و إصدار حكم على أداء الطلبة مما يعكس اهتمام المدرسين بالتقييم الختامي وليس التقييم المستمر وعليه جاءت متوسط الدرجة على تلك

العبارة من حيث التصورات لدى المدرسين. وهذا ما حدا بحوالي ٨٦% من المدرسين بالاعتقاد بأن التدريس من أجل الاختبارات الجيدة هو أمر يفيد الطلبة، وهذا ما أكدته النتيجة التي توصلت إليها الدراسة من أن أكثر الممارسات استخداما هي تلك المتعلقة بالاختبارات. وهذا يتفق مع دراسة المكتب الإقليمي للدول العربية (السنة) والتي أشارت إحدى نتائجها أن الممارسات التقييمية تستخدم للتقويم أكثر من كونها أداة لتحسين وتطوير المناهج والبرامج الأكاديمية

ولمعرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس ومعتقداتهم عن الدورات التدريبية المتعلقة بالقياس والتقييم والاختبارات. فجاءت النتيجة أن نسبة مرتفعة من أعضاء هيئة التدريس ٧٤% يجدون أن التدريب الذي تلقوه في تقييم تعلم الطلبة وبناء الاختبارات لم يكن كافيا. وأكدت هذه النتيجة العبارة الأخرى حيث أشار حوالي ٦٥% من المدرسين إلى حاجتهم إلى مزيد من التدريب في تقييم تعلم الطلبة

وبناء الاختبارات. أما ٧٨% من المدرسين فقد اتفقوا وبدرجات متفاوتة على أن هنالك ممارسات تقييمية تدربوا عليها ولم تتح لهم الفرصة لاستخدامها وهذه النقطة قد تؤيد ما ذهبنا إليه فيما يتعلق بالمجال الرابع المتعلق بالتصحيح وإعطاء العلامات وتحليل الاختبارات.

أما نتائج السؤال الرابع والذي يبحث عن الفروق الدالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تبعا لمتغيري مستوى البرنامج (بكالوريوس، دراسات عليا) ونوع الكلية (علمية، إنسانية، صحية)، في درجة اتقان الممارسات التقييمية. فلقد توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير مستوى البرنامج لصالح مدرسو برامج الدراسات العليا أي أن درجة اتقان مدرسو برامج الدراسات العليا أعلى من درجة اتقان مدرسو برامج البكالوريوس.
أما على صعيد طبيعة تخصص الكلية (علمية، إنسانية، صحية)، فلم يكن هنالك فروق دالة إحصائيا بين مدرسي الكليات العلمية ومدرسي الكليات الإنسانية، أو بين مدرسي الكليات العلمية ومدرسي الكليات الصحية، أو بين مدرسي الكليات الإنسانية ومدرسي الكليات الصحية، وكأن النتيجة تقول أن نوع تخصص الكلية لم يؤثر على درجة الإتقان للممارسات التقييمية لمختلف أعضاء هيئة التدريس، فدرجة الإتقان للممارسات التقييمية لا تتأثر بتخصص المدرس. وهذا على عكس نتائج دراسة زهانج (Zhang) التي أوردها ماكملان (McMillan, 2001) حيث أوضحت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون موضوعات متنوعة يختلفون في استخدامهم للاختبارات الكتابية، وفي تقييم الأداء، وفي الملاحظة، وفي وضع العلامات، وفي مسائل الصدق والثبات في بناء اختباراتهم. وإن التدريب على عملية التقييم والخبرة في التدريس عززت فهم أعضاء هيئة التدريس لعملية التقييم ومدى كفاءتهم في تفسير نتائج الاختبار، وفي تطبيق الاختبار وإجراء التحليلات اللازمة له، وفي استخدامهم لنتائج التقييم وفي اتخاذهم للقرارات وفي استخدامهم لتقييم الأداء الصفي لإجراء الملاحظات الدراسية. وأيضا لم تتفق مع نتائج دراسة المكتب الإقليمي للدول العربية (السنة) والذي أشار لوجود فروق على مستوى البرامج والتخصصات في الممارسات التقييمية. ولكن نتائج الدراسة اتفقت مع ما جاء في نتائج دراسة (البشير وبرهم، ٢٠١٢) حيث كانت النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص.

أما نتيجة السؤال الخامس عن الاحتياجات التدريبية في القياس والتقويم والاختبارات لأعضاء هيئة التدريس في القياس والتقويم فقد ظهر في تصوراتهم ومعتقداتهم التربوية - كما أشير سابقاً- إلى أهمية التدريب بالنسبة لهم وضرورته، وأن غالبيتهم ترغب بالمزيد من الدورات في

القياس والتقويم. وتم استخراج الاحتياجات التدريبية من خلال تحديد الفقرات متوسطة ومتدنية المستوى في الاستخدامات للممارسات التقييمية من قبل أعضاء هيئة التدريس وفي درجة اتقانهم لها. وبشكل عام كانت هنالك فقرات مستويات متوسطاتها متطابقة في مستواها من حيث الإتقان والاستخدام. وفي المقابل كانت هنالك فقرات مستويات متوسطات استخدامها متوسطة الدرجة مع أنها مرتفعة الدرجة من حيث الاتقان. في القضية الأولى يبدو الأمر منطقيا حيث أن مستوى الاتقان للمهارات التقييمية لتعلم الطلبة يقود إلى نفس مستوى الدرجة في الاستخدام فإذا كان متوسط درجة إتقان إعداد جدول المواصفات متوسط المستوى فمن المتوقع والطبيعي أن يكون مستوى الاستخدام بنفس الدرجة تقريبا. أما القضية الثانية والتي تدعو إلى تفسير لها فهو أن يكون مستوى الاتقان للمهارة التقييمية مرتفعا ولكن استخدامها متوسط أو متدني الدرجة! هذا الجزء أجاب عنه عدد من المدرسين في الجزء المتعلق بالتصورات حيث أشار البعض إلى أن هنالك ممارسات أو مهارات تقييمية يتقنونها ولكن لم تتح لهم الفرصة لاستخدامها وأرجع البعض سبب ذلك إما لكثرة أعداد الطلبة، أو طبيعة المواد التي يدرسونها، أو إلى قلة الزمن المتوفر لهم، أو لحاجات هذه الأساليب التقييمية إلى متطلبات معينة ولكنها غير متوفرة، أو أنها تتطلب مساعدين يشرفون علىتطبيقها. جزء آخر ظهر في كتابات بعض المدرسين في الأسئلة المفتوحة في أداة الدراسة (الاستبانة) حيث أشاروا إلى أنهم يمتلكون مهارات ومعارف في تقييم تعلم الطلبة ولكنهم لا يستخدمونها بسبب عدم قناعتهم وإيمانهم بها خاصة تلك الأساليب المتعلقة بالتقييم الحقيقي فهم أكثر ما يؤمنون بالتقييم من خلال الاختبارات. كما يمكن إرجاع هذا الفارق بين الاتقان والاستخدام للممارسات التقييمية لما يسمى بالدفاع الاجتماعي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس حيث لا يحبون أن يظهروا بمظهر عدم الاتقان للمهارات المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة.

واستكمالا للإجابة عن السؤال البحثي الخامس فقد انتهج الباحث تحديد الاحتياجات التدريبية للممارسات التقييمية ذات المستوى المتوسط للاستخدام أو الاتقان أو لكليهما معا. وبناء على ما سبق فإن أهم الاحتياجات التدريبية حسب المجالات هي:

- **المجال الأول:** التخطيط لعملية تقييم الطلبة
  - كيفية الوصول للمصادر المتخصصة في طرق التقييم المتنوعة لتعلم الطلبة، وبيان أهمية التعرف على الأساليب التقييمية المختلفة وأهمية استخدام كل منها، وما الذي يمكن أن يحققه كل أسلوب من الأساليب وكيفية تنفيذه من خلال ممارسات محددة من أجل التخطيط لعملية تقييم الطلبة بصورة فعالة.

- إن عملية التقييم ليست منفصلة عن عملية التدريس بل هما مترابطتان، فتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية الربط بين العمليتين أمر يقود إلى تحسين وتطوير عملية التدريس.
- المهارة في إعداد واستخدام الملاحظات الصفية والمقابلات والاستبانات وسلالم التقدير الوصفية (Rubrics) وسلالم التقدير (Rating Scales) وغيرها عند استخدامها كأدوات تقييم .

o **المجال الثاني**: التقييم الواقعي

- تدريب أعضاء هيئة التدريس عندما يشترك أكثر من طالب في بحث أو مشروع أو تجربة، وهذا يتطلب معرفة بالتدريس والتقييم للعمل التعاوني.
- دور وأهمية وكيفية توظيف المعرفة من خلال تبني الأبحاث والعروض، والتجارب وغيرها كأساليب تعليمية وتقييمية.
- إعداد الدليل الوصفي (Guidelines) لمواصفات المشاريع والأبحاث التي يكلف بها الطلبة وعلامة كل جزئية من البحث أو المشروع.
- الأساليب الحديثة في تقييم تعلم الطلبة كالتقييم الذاتي، وتقييم الأقران وغيرها.
- كيفية تضمين جهد الطالب في العلامة النهائية.

o **المجال الثالث**: الاختبارات وتطبيقها

- إن إعداد جداول المواصفات والذي يسمى في بعض الأحيان بخارطة الاختبار أمر في غاية الأهمية ونسبة لا بأس بها لا تتقنه ولا تستخدمه فتدريبهم عليه قضية في غاية الأهمية.
- كيفية كتابة أسئلة تقيس مهارات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقييم والإبداع.

o **المجال الرابع**: التصحيح وإعطاء العلامات وتحليل الاختبارات

- تدريبهم على كيفية كتابة الملاحظات والتعليقات (التغذية الراجعة)، ومتى تقدّم ومدى أهميتها لتحسن التعلم لدى الطلبة.
- كيفية معالجة العلامات عندما يكون هنالك انخفاض عام لدى الطلبة، وما هي متطلبات المعالجة، وكيفية اتساق معالجة العلامات في ظل الأنظمة والتعليمات وبصورة علمية.
- تحليل الاختبارات، واستخراج الإحصائيات للاختبار كالوسط الحسابي والانحراف المعياري وانعكاس كل منهما على نتائج التقييم وبالتالي على التدريس. وكيفية تحديد الأخطاء الشائعة عند الطلبة ودورها في تحديد نقاط الضعف عند الطلبة وكيفية

معالجتها. إضافة لتحليل فقرات الاختبارات ودور ذلك على الاختبارات القادمة التي يضعها المدرس.

- **المجال الخامس:** توظيف نتائج التقييم، وكتابة التقارير والتواصل
  - توظيف نتائج عملية التقييم لتقويم مقدار التحسن عند طلبة المادة، مما يساعد المدرسين على بناء الخطط العلاجية الملائمة للتعامل معها أو إعادة بناء العملية التعليمية بحيث تغدو أكثر تلبية لحاجات المتعلمين ومتطلبات إكسابهم منظومة الكفايات والمهارات الرئيسية للتخصص.
  - كيفية وأهمية استعمال مفاهيم ومصطلحات التقييم التربوي بشكل ملائم، لتوضيح معاني نتائج التقييم ومحدداتها والتطبيقات التي تترتب عليها ضمن التقارير التي يعدونها.
  - استعمال نتائج تقييم تعلم الطلبة في مراجعة خطة التدريس، حتى ينعكس ذلك على تعلم الطلبة، وتعديل البرامج الأكاديمية.
  - تقديم التبريرات والتفسيرات لنتائج تقييم تعلم الطلبة في المادة. فمن المهم الدفاع عن نتائج التقييم وإجراءاته في المواقف التي يطلب منه القيام بذلك، وأن يوضح التفسيرات التي توصل إليها من خلال هذه الإجراءات، وعليه في بعض المواقف أن يبدي المهارة في مساعدة العامة من الأفراد في المحتمع على تفسير نتائج التقييم بشكل ملائم.

التصورات: أيضا فإن تغيير وتطوير تصورات ومعتقدات المدرسين التربوية عن تقييم تعلم الطلبة قضية في غاية الأهمية من أجل تعديل فكرهم بما يتطلبه الواقع المعاصر من استراتيجيات التقييم الحقيقي والأدائي أكثر من تدريبهم من أجل اكتساب المعارف والكفايات والمهارات التقييمية، فتغيير وتعديل تصوراتهم يسهل مهمة اتقانهم واستخدامهم لها.

وظهر من نتائج السؤال الخامس والمتعلق بتأثر درجة اتقان الممارسات التقييمية في تقييم تعلم الطلبة ومهاراتها تبعا لمتغير التدريب أن هنالك أثر للتدريب على درجة الإتقان لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، فكلما زاد مستوى التدريب زاد أثره على درجة اتقانهم للممارسات التقييمية في مختلف المجالات التقييمية الخمسة.

أيضا ظهر هنالك أثر لمتغير التدريب على استخدام الممارسات التقييمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية على المستوى الكلي للاستخدام. أما على صعيد المجالات التقييمية الخمس، فقد ظهر اختلاف في الاستخدام في أربعة منها وهي التخطيط لعملية التقييم، والتقييم الحقيقي، وإعداد الاختبارات وتطبيقها، وتوظيف نتائج التقييم. أي أن هذه المجالات الأربعة تتأثر

إيجابا تبعاً لمتغير التدريب، فكلما زاد التدريب الذي تلقاه عضو هيئة التدريس زادت درجة استخدامهم للممارسات التقييمية. أما المجال الذي لم يظهر فيه أثر لمتغير التدريب على درجة استخدام الممارسات التقييمية فهو التصحيح ومنح العلامات، وتحليل الاختبار وفقراته، أي أن التدريب الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بمختلف مستوياته لم يكن له دور في درجة استخدام الممارسات التقييمية لديهم. وهذه النتيجة تختلف عما توصلت إليه نتائج الدراسة التقييمية التي قام بها كل من كامبل وإيفانز (Campbell and Evans, 2000) للممارسات التقييمية التي يقوم بها المدرسون الذين انهوا للتو تدريبا في القياس التربوي حيث تمت مراجعة (٣٠٩) خطة دراسية، ووجد أن جميعها قد خلت من المحكات الأساسية والتي تعتبر ضرورية لتقييم الطلبة. ولقد فشل كل المدرسون في استعمال التخطيط للاختبار. كما اختلفت مع نتائج دراسة كامبل وإيفانز (Campbell and Evans, 2000) فالمدرسون لم يلتزموا بالتوصيات التي انتهت إليها دورة القياس والتقويم في تقييم نتاجات تعلم الطلبة، مما صعب الأمر في معرفة ما الذي سيدفع أو يقود إلى أن يتمسك المدرسون بالمباديء والتوصيات التي جاءت في الدورة. بينما تتفق النتائج في هذه الدراسة من وجود أثر للتدريب حيث أن نتائج دراسة زهانج وستوك (Zhang and Burry-Stock, 2003) وجدت بأن المدرسين والمدرسون الذين تلقوا تدريبا لديهم مهارات أعلى واستفادوا من الخبرات التي مروا بها مسبقا. كما تتفق ما توصل إليه فانداير (Vandeyar, 2005) في دراسته التي أجراها وخرجت الدراسة بأن ما يخرج من المعلمين هو نابع مما يؤمنون به، ومن اهتماماتهم الذاتية بغض النظر عن المتطلبات المهنية لتبني واعتماد تغييرات في السياسات التقييم التي جاءت لتحقيق مصالح الطلبة.

كما أظهرت المقارنات البعدية أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الذين تلقوا تدريبا في القياس والتقويم كجزء من الدورة لا يختلفون في استخدامهم أو اتقانهم للممارسات التقييمية عمن تلقوا دورة واحدة متخصصة في القياس والتقويم والاختبارات.

أما السؤال السادس فتتلخص نتيجته بوجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة إتقان الممارسات التقييمية ودرجة استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس. وكذلك وجود علاقة دالة إحصائيا بين تصوراتهم ومعتقداتهم التربوية عن التقييم ودرجة إتقانهم للممارسات التقييمية. وأيضا وجود علاقة دالة إحصائيا بين تصوراتهم ومعتقداتهم التربوية عن التقييم ودرجة استخدامهم للممارسات التقييمية. مما يعكس أهمية التصورات والمعتقدات التربوية عن التقييم التربوي. وهذا يتفق مع نتائج حلقة النقاش التي عقدها (McMillan and Nash, 2000) مع مدرسين بشأن معتقداتهم، وقيمهم، وأهدافهم عن التقييم، وكذلك إعطاء العلامات. وأظهرت نتائج هذه الحلقة النقاشية إلى أن معتقدات وقيم

المدرسين لم تكن مرتبطة بصورة مباشرة بالمهارات التقييمية التي تدربوا عليها مبادىء القياس التربوي. وتتفق مع نتائج دراسة روبي والآخرين (Rubie-Davies, Flint, and McDonald, 2011) فأشاروا في دراستهم إلى أن معتقدات المدرسين تلعب دورا هاما ورئيسا في التأثير على أفكارهم وسلوكاتهم المتعلقة بتقييم نتاجات تعلم الطلبة والتأكد من تحققها عندهم.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جين (Jin, 2010) والتي أظهرت نتائجها أن القياس التربوي والممارسات التقييمية قد لاقيا اهتماما أقل وبشكل جوهري في عملية التدريب بالنسبة للمدرسين. وقد أظهر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية أثرا للتدريب في الممارسات التقييمية التي يستخدمونها، كما أظهروا رغبة بالمزيد من التدريب في القياس والتقويم والاختبارات حسب نتائج هذه الدراسة.

أما ما يتعلق بالنموذج المقترح لتقييم تعلم الطلبة، فلقد حاول الباحث حصر جوانب العملية التقييمية لتعلم الطلبة، ومختلف مستوياتها، وعناصر كل مستوى من المستويات، وتوصل إلى أن المستوى الأول المستوى الأول يتصل بالممارسات التقييمية مباشرة وهو سياق حدوث عملية التقييم فالممارسة التقييمية الجيدة هي التي تأخذ بالاعتبار خبرة كل من المدرسين وبالتحديد تصوراتهم عن تقييم تعلم الطلبة ومهاراتهم في التقييم، واستخدامهم للممارسات التقييمية، وخبرة الطلبة في التقييم، وتصميم الوحدة أو المادة أو البرنامج. أما المستوى الثاني فيتصل بالدعم والتطوير للممارسات التقييمية لدى الكادر، ويشمل مختلف العناصر من البرامج التدريبية للكادر، والإجراءات التي تتبع في التقييم، وثقافة كل من القسم والكلية، وتصميم البرنامج، والابتكار والتحسين. والمستوى الثالث يتصل بعملية تقييم تعلم الطلبة من تخصيص للموارد، وتحدد فيه التشريعات واللوائح والأنظمة والعمليات، من أجل تقدير التدريس الجيد ومكافأته ووضعه في المكان الصحيح. ثم المستوى الرابع والمتصل بمظلة عملية تقييم الطلبة في الجامعة، ويمثل بالسياق الثقافي للتقييم في الجامعة من جهة القيادة، والإدارة، وضبط الجودة فيها. وأخيراً المستوى الخامس وهو متصل بالمظلة العامة للسياق الخارجي ويمثل الإطار العام لمنظومة وزارة التعليم العالي، وسياسات الحكومة، والتوقعات المجتمعية للخريجين للجامعة.

ولقد توصل الباحث من خلال مراجعة ما كتبه المدرسون على الأسئلة المفتوحة، وبعد تصنيفها ووضعها في فئات، وما جاء من نتائج الدراسة الحالية، وما جاء في الأدب النظري والتجريبي إلى نموذج مقترح لتقييم تعلم الطلبة والممارسات التقييمية في مؤسسات التعليم الأردني، وقد تم اقتراح نموذج يتضمن قائمة بالممارسات التقييمية وفق خمسة مستويات يمكن أن يستند إليها

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وفق مظلة التقييم من أجل التعلم، وقياس التحصيل، والمحافظة على المعايير. وتم بناء النموذج تحديداً استناداً إلى المصادر الآتية:-

- إجابات وتعليقات المدرسين على الأسئلة المفتوحة.
- الدراسات السابقة التي وردت في الإطار النظري لهذا البحث.
- السياقات الثقافية للجامعات الأردنية، وما جاء في وثائق وتعليمات وتوجيهات هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن.
- طبيعة نتاجات التعلم المستهدفة ضمن مظلة الرؤى والرسالات والأهداف للجامعات الأردنية.
- نتائج الدراسة الحالية لمختلف الأسئلة التي وردت فيها.

المبادئ التي يعتمد عليها النموذج:-

- رؤية ورسالة الجامعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية والتقييمية، والتي ترتبط بدورها بفلسفة المجتمع.
- هنالك معايير عالمية للممارسات التقييمية تكاد تُجمع عليها الهيئات التربوية والتعليمية المختلفة.
- تقييم تعلم الطلبة يهدف لدعم تعلمهم، وقياس تحصيلهم، والمحافظة على المعايير الأكاديمية للجامعة إلى أقرب درجة.
- يوجد مستويات للممارسات التقييمية، ولكل مستوى العديد من العناصر.
- الممارسات التقييمية تندرج تحت العديد من المجالات بدءاً من التخطيط لعملية تقييم الطلبة وما يلزمها من معارف ومهارات، مرورا بالتقييم الواقعي، والاختبارات وتطبيقها، والتصحيح وإعطاء العلامات، وتوظيف نتائج التقييم وكتابة التقارير.
- العملية التقييمية لتعلم الطلبة عملية شاملة ومستمرة، تأخذ بالاعتبار كل من له علاقة بالطالب. وهي مستمرة فينبغي أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في الجامعة وإلى أعمال المدرسين، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

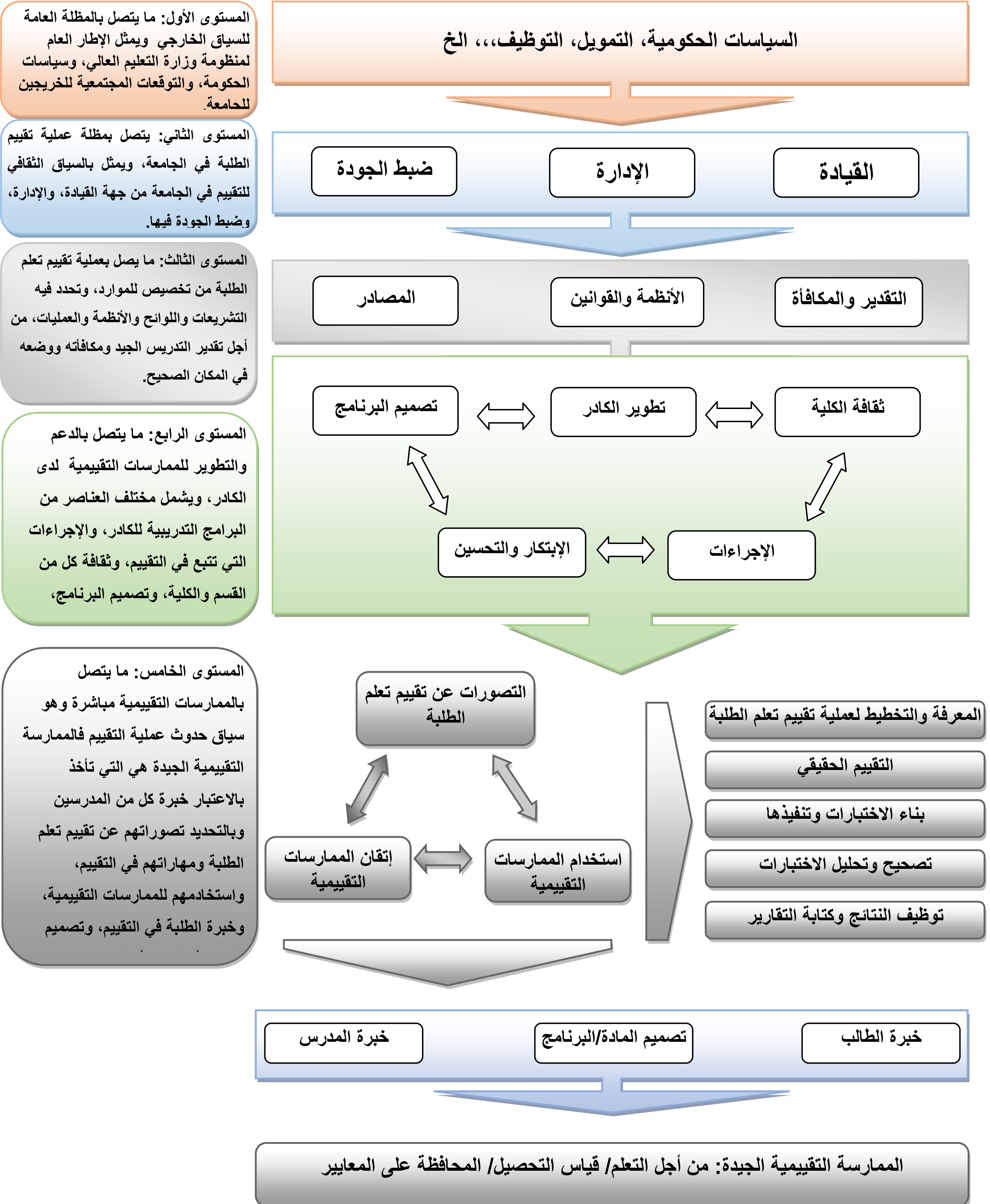
النموذج:

النموذج المقترح يتكون من أربعة مستويات مع عدد من العناصر مرتبطة بكل مستوى كوسيلة لفهم واستيعاب وتوضيح مجموعة من القضايا التي تحتاج إلى معالجة في تحسين الممارسات التقييمية وجودتها.

إن التقييم هو الخبرة التي يعيشها كل من ينخرط في التعليم العالي بشكل عام من طلبة ومدرسين وإداريين وصانعي السياسات التعليمية، وقيادات الجامعات، وحتى المكتبة وإدارة التسجيل وإتحاد الطلبة، وكل من يدعم عملية التعليم التي يتم تقييم نتاجاتها، فجميع الأطراف معنية في نهاية الأمر، لذلك من المهم لنا محاولة فهم العلاقات بين هذه المجموعات بصورة منهجية.

يُؤمّل تقديم نموذج لنظام التقييم في التعليم العالي يساعد في جعل الفهم العام لعملية التقييم لتعلم الطلبة مفيدا في تحقيق نقاط مهمة للتدخل، ويمكنه أن يساعد في تحديد بعض القضايا المهمة من أجل التدخل المبكر، ويمكنه أن يساعد في رؤية لماذا تفشل أو تنجح بعض المحاولات التي تسعى لتحسينه عبر النظام، أو في جزء معين من النظام. ومن المتوقع عند البعض أن يعمل النموذج على تحسين أو توضيح بعض القضايا.

إن النموذج المقترح هو تمثيل أو إعادة عرض لما هو معروف أساساً، وقد يساعد في رؤية الأمور والأشياء التي لم نرها من قبل، أو قد يساعد في رؤية الأشياء المألوفة بطريقة جديدة، أو قد يساعد بتفسير ما كان غامضاً مسبقاً. ومن أجل وضع النموذج تم تحديد المتغيرات التي يشملها، وتحديد العلاقات بين هذه المتغيرات، مع الإقرار مسبقا بأن كل نموذج بحاجة إلى تعديل بصورة مستمرة ليعكس فهما أفضل، أو ليعالج أبعاداً إضافية تحتاج إلى مزيداً من البحث، إن النموذج المقترح يقدم مبدئياً – حسب ما نأمل- الخدمة الأولى في خدمة الوظائف التي تمت الإشارة إليها، ويمكن أن يكون بداية لما بعده لتكون هنالك نماذج أكثر شمولاً وأكثر توضيحاً.



شكل (٦) يبين نموذج تقييم تعلم الطلبة المقترح

النموذج المقترح يضم خمسة مستويات رئيسة، لكل مستوى عدد من العناصر ولكنها ليست حصرية، وهي:

المستوى الأول: ما يتصل بالمظلة العامة للسياق الخارجي ويمثل الإطار العام لمنظومة وزارة التعليم العالي، وسياسات الحكومة، والتوقعات المجتمعية للخريجين للجامعة.

المستوى الثاني: ما يتصل بمظلة عملية تقييم الطلبة في الجامعة، ويمثل بالسياق الثقافي للتقييم في الجامعة من جهة القيادة، والإدارة، وضبط الجودة فيها.

وبطبيعة الحال فإن مكونات النموذج ترتبط بعلاقات تتقاطع بين هذه المستويات الخمس وتؤثر كل واحد منها على الآخر وهي الإدارة، والقيادة، وضمان الجودة.

المستوى الثالث: ما يصل بعملية تقييم تعلم الطلبة من تخصيص للموارد، وتحدد فيه التشريعات واللوائح والأنظمة والعمليات، من أجل تقدير التدريس الجيد ومكافأته ووضعه في المكان الصحيح.

المستوى الرابع: ما يتصل بالدعم والتطوير للممارسات التقييمية لدى الكادر، ويشمل مختلف العناصر من البرامج التدريبية للكادر، والإجراءات التي تتبع في التقييم، وثقافة كل من القسم والكلية، وتصميم البرنامج، والابتكار والتحسين.

المستوى الخامس: ما يتصل بالممارسات التقييمية مباشرة وهو سياق حدوث عملية التقييم فالممارسة التقييمية الجيدة هي التي تأخذ بالاعتبار خبرة كل من المدرسين وبالتحديد تصوراتهم عن تقييم تعلم الطلبة ومهاراتهم في التقييم، واستخدامهم للممارسات التقييمية، وخبرة الطلبة في التقييم، وتصميم الوحدة أو المادة أو البرنامج.

وبطبيعة الحال فإن مكونات النموذج ترتبط بعلاقات تتقاطع بين هذه المستويات الخمس وتؤثر كل واحد منها على الآخر وهي الإدارة، والقيادة، وضمان الجودة.

المستوى الأول : السياق الخارجي

يعكس السياق الخارجي القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تؤثر على التعليم العالي، وكذلك المبادرات من داخل قطاع التعليم العالي نفسه، ويشمل أيضا البيئة التنافسية في الجامعات التي تجد نفسها تبحث عن شركاء دوليين وإيجاد صناديق للتعليم ورعاية الطلبة، وللأبحاث العلمية. أهم القضايا في هذا المستوى هي القضايا الوطنية والسياسات الحكومية. والنقابات المهنية. والامتحانات الخارجية (امتحان الكفاءة المعرفية). وصورة التعليم العالي بوسائل

الإعلام. إضافة لتفسير متطلبات ضمان الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة من الخارج. وتصورات أصحاب العمل. وأخيرا البحوث والتقويم الخارجيان، ووزارة التعليم وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

المستوى الثاني: سياق المؤسسة التعليمية

ويمثل بالسياق الثقافي للتقييم في الجامعة من جهة القيادة، والإدارة، وضبط الجودة فيها. ويعكس المكونات الأساسية للجامعة بإجراءاتها وسياساتها المختلفة، فقيادة الجامعة وإدارتها ترسم سياسات تقييم تعلم الطلبة، وبالتالي تؤثر في عملية تقييم المدرسين لتعلم طلبتهم. كما ترسم إجراءات وأوقات التقييم، وآلية كتابة وإيصال التقارير المتعلقة بنتائج الطلبة. كما أن سيساتها المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة والنتائج الأكاديمية تتماشى مع متطلبات هيئة الإعتماد لمؤسسات التعليم العالي، وغيرها من متطلبات الجودة.

المستوى الثالث، مظلة عملية تقييم الطلبة للممارسات التقييمية الجيدة

إن الجامعات ليست هيئات متجانسة، فلكل منها ثقافته، وأولياته، والهياكل التنظيمية الخاصة بكل منها، وكذلك العمليات، وكلها قد تتغير مع مرور الوقت إلى حد ما. والاستجابة للمطالب الخارجية من حكومية أومموليـن، أونقابات، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي والجهات البحثية،، الخ لها دورها. أي أن ما يحدث في التعلم والتعليم والتقييم قد لا يظهر دائما على أنه في رأس الأولويات لسياسة الجامعة، وعلى العموم فإن الإعتراف والتقدير والمكافأة للممارسة التقييمية الجيدة تسير جنبا إلى جنب مع النهج المعتمد على ضمان الجودة، وتعزيز وتشكيل الممارسات المؤسسية في المستوى الأول والثاني. وبالطبع يجب الإقرار أنه في هذا المستوى يكون جميع الأفراد مهمين من مدرسين وطلبة، ورؤساء جامعات ونوابهم، والعمداء، والتسجيل،،، الخ. فكلهم لهم علاقة وتأثير على العملية التقييمية للطلبة من حيث الاستراتيجيات والممارسات والأنظمة. ويمكن تفصيل المستويات المتبقية إلى عدة عناصر هي:

العنصر الأول: المبادئ، السياسات، والأنظمة، القضايا المهمة، ونجد أن أهم القضايا في هذا العنصر هي وجود وجودة السياسات والمباديء التربوية والرؤية والرسالة. ومدى مشاركة الطلبة والمدرسين في وضع السياسات والمباديء المتعلقة بالتقييم. وكذلك طبيعة السياسات والمباديء التقييمية في الجامعة كأدلة أو لوائح واضحة. وأيضا مدى تمكين السياسات واللوائح أو تقييدها للمدرسين .

العنصر الثاني : المصادر والتمويل، **و**أهم القضايا في هذا العنصر هي وجود وحدات التعلم الأكاديمي. والتمويل المخصصص للإبتكار. واستغلال الموارد للتحسين الاستراتيجي. إضافة لمصادر التعليم بما فيها التقييم، والمواءمة في تخصيص الموارد بين البحث والتدريس وغيرها من الأنشطة.

العنصر الثالث: التقدير والمكافأة للتدريس الجيد بما في ذلك التقييم**. و**أهم القضايا في هذا العنصر هي التقدير المؤسسي للتعليم الجيد. ووجود عملية مؤسسية لمراجعة التدريس والتقييم بما في ذلك ملاحظة ومراجعة الزملاء. إضافة إلى المكافآت والترقيات وتوزيع المسؤوليات على التدريس والتقييم.

المستوى الثاني: ما يتصل بالدعم والتشجيع للممارسات التقييمية الجيدة.

يوفر المستوى الثاني السياق الداعم والمعزز للممارسات التقييمية الجيدة، وفي هذا المستوى يحدد فيما إذا كانت خبرة المدرسين داعمة أم لا (منفصلة)، وفيما إذا كانت خبرات الطلبة تتكامل مع البرنامج أو مع مساقات منفصلة، وأيهما يظهر التحسن والابتكار. حيث يقع هنا نطاق البرنامج، والكليات، وأفواج الطلبة حيث تترجم سياسات الجامعة إلى ممارسات، وهنا يتم تنفيذ المتطلبات إجرائياً، إنه مستوى مهم لدعم التحسين في المستوى الأول. وفيه العناصر الآتية:

العنصر الرابع: ثقافة الكلية، وثقافة القسم ومدى الدعم للمدرسين، وتشجيعهم في ابتكار أساليب التقييم، وتقدير واحترام الطلبة، وكذلك مجتمع الممارسة من الداخل والخارج مع الممارسة التقييمية.

العنصر الخامس: تصميم البرنامج، وهنا نتحدث عن تصميم التقييم على مستوى البرنامج لتحقيق أكبر قدر من الاتساق في خبرات الطلبة، ومدى ما تعكسه استراتيجيات التقييم لنتاجات التعلم المستهدفة في البرنامج.

العنصر السادس: التحسين والابتكار، **و**أهم القضايا في هذا العنصر هي الابتكار المستند إلى مستوى أهداف البرنامج وعمليات التعلم. والابتكار المتضمن التغيير في طرق التقييم. والابتكار المتضمن التغيير في مستوى البرنامج.

العنصر السابع: تطوير قدرات الكادر، ونشير هنا لأهمية الوصول إلى المصادر التي تتحدث عن تقييم تعلم الطلبة. وفرص المناقشة للممارسات التقييمية مع الزملاء والتفكير فيها. ووجود برنامج للكتابة أو عمل البحوث عن الممارسات التقييمية ضمن التخصص. وأيضا مدى تلاؤم برامج التطوير مع أوجه القصور لدى أعضاء هيئة التدريس الذي يعده القسم أو الكلية.

العنصر الثامن: الإجراءات، وأهم القضايا في هذا العنصر هي مراجعة الزملاء في القسم الواحد واستعراض عملية التدريس، بما في ذلك مراجعة التصاميم التقييمية ومدى تقديم هذه التصاميم للأدلة على تعلم الطلبة. إضافة لترجمة سياسات الجامعة في إجراءات القسم.

المستوى الخامس: ما يتصل بالممارسات التقييمية مباشرة

في هذا المستوى نحن بحاجة إلى تعبير واضح عن الغرض النهائي من التقييم الذي عادةً ما قد يشار إليه بإثارة الدافعية للتعلم، أو دعم التعلم أو من أجل التعلم، وقياس تحصيل الطلبة، والمحافظة على المعايير. العناصر الرئيسة في هذا المستوى هي "المعرفة بالقياس والتقويم" للممارسة التقييمية الجيدة والتي يعبر عنها في تصميم الوحدة الدراسية أو المادة، والأفراد الذين لهم صلة مباشرة في هذه الممارسة سواء كان المدرس أو مجموعة مدرسين أو طالب أو مجموعة الطلبة أو مشرفي المختبرات أو غيرهم ففي هذا المستوى يتم اختيار طرق التقييم، وتصمم المهمات، ويستجيب الطلبة وتوضع شبكة من التفاعلات في صميم عملية التعلم، وفي هذا المستوى يتم التركيز على أساليب محددة أكثر من التركيز على استراتيجيات واسعة.

العنصر التاسع: تصميم الوحدة أو المادة

إن أهم القضايا في هذا العنصر هي درجة المواءمة بين أهداف المادة ونشاطات التعلم مع طرق التقييم المتبعة، والموازنة بين أغراض التقييم سواء من أجل التعلم، أم قياس التحصيل، أم المحافظة على المعايير. وإمكانية الوصول إلى المرونة والشمولية في التقييم، بحيث تكون المهام التقييمية تمكن الطالب من إظهار أفضل ما لديه مما تعلمه بمقدار متساوٍ من الجهد بين الطلبة. وتقديم التغذية الراجعة المُفَصّلة، وفي الوقت المناسب، ومرتبطة بأهداف المادة، لتدعم تعلم الطلبة. والموازنة بين الوقت المخصص للتدريس والوقت المخصص للتقييم.

العنصر العاشر: خبرة الطلبة في التقييم

إن أهم القضايا في هذا العنصر تتمثل في تصورات الطلبة عن المهام التقييمية، ومدى تطابقها مع نوايا المدرسين. وحجم العمل وضغط الوقت عليهم. أيضا فإن طريقة الدراسة لدى الطلبة بما في ذلك استراتيجيات الدراسة الرصدة على الدافعية وضغط الدراسة، واستعدادهم للتقييم، ومدى ألفتهم وفهمهم للمهام التقييمية ومتطلباتها ومحكاتها. وكذلك تلعب أسرة الطالب والخلفيات الثقافية والتربوية والمهنية لهم دورا مهما في خبراتهم التقييمية. إضافة لثقافة الطلبة أنفسهم والسياق

العام لحياة الطلبة في الجامعة بما في ذلك المنافسة ومتطلبات الدراسة، وظروفه المعيشية بمختلف جوانبها.

العنصر الحادي عشر: خبرة المدرسين في التقييم

تتمثل أهم القضايا في هذا العنصر في التخطيط لعملية التقييم، وإتقانهم، واستخداماتهم للممارسات التقييمية المختلفة. كالمعرفة التي يمتلكها المدرسون في الممارسة الجيدة، وذخيرتهم في طرق التقييم، ودرجة اتقان المهارات اللازمة في توظيف المعارف التي يمتلكونها في التقييم. وكذلك الوقت المتوفر لدى المدرسين لتصميم المهمات التقييمية، ولتقييم الطلبة، ولتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المفيدة حقا، ومفاهيم المدرسين وقيمهم وتصوراتهم عن التقييم. وحماس ودافعيتهم للتقييم. ويوفر هذا العنصر في المستوى الخامس تحت مظلة خبرة المدرس خمسة مجالات في عملية تقييم تعلم الطلبة تبدأ بالمعرفة والتخطيط لعملية تقييم تعلم الطلبة، وما يرتبط بتقييم التعلم من تقييم واقعي كالعروض والبحوث، والتجارب، والحضور والمشاركة الصفية وغيرها. إضافة لعملية إعداد الاختبارات وإجرائها. وعمليات التصحيح وإعطاء العلامات. أيضا توظيف نتائج التقييم وكتابة التقارير والتواصل لما يتعلق بتقييم تعلم الطلبة.

العنصر الحادي عشر/أ: المعرفة والتخطيط لعملية تقييم الطلبة، ونجد أن أهم القضايا في هذا العنصر أهمية رجوع المدرس للمصادر المتخصصة في طرق التقييم المتنوعة لتعلم الطلبة، ومعرفته بكيفية الربط بين التقييم والتدريس، وكيفية التوصل للعلامة الكلية للطالب/ـة من خلال التنويع بين طرق التقييم، وتحديد أهداف المادة في خطة المادة، وتوزيع المهمات التقييمية كالاختبارات والأبحاث والتقارير وغيرها على فترات زمنية أثناء الفصل الدراسي معروفة مسبقا للطلبة، وعمل توصيفات مدرّجة (Rubrics) للمهمات التقييمية التي تعطى للطلبة، وتحديد الأوزان النسبية لعلامات المهام التقييمية مثل (الاختبارات، الأبحاث، التقارير، المشاركة، التجارب). إضافة معرفته بالقوانين والأنظمة المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة، وكيفية التعامل مع حقوق الطالب المتعلقة بنتائجه الأكاديمية.

العنصر الحادي عشر/ب: التقييم الواقعي، ونجد أن القضايا المرتبطة هنا تقييم الحضور والمشاركة الصفية لكل طالب/ـة في جميع محاضرات المادة بناء على أسس يعلمونها مسبقا، وإجراء تقييم الأقران (أن يقيم الطالب عمل زميله Peer Assessment)، وتبني الأبحاث والمشاريع في تحقيق أهداف المادة. وإعداد الأدلة الوصفية (Guidelines) لمواصفات المشاريع والأبحاث التي يكلف بها الطلبة وعلامة كل جزئية من البحث أو المشروع، وتوزيع العلامات عندما يشترك أكثر من طالب

في كتابة البحث أو التقرير. والقضية المهمة الأخرى هي كيفية التعامل مع جهد الطالب وعلاقته بالعلامات التحصيلية.

العنصر الحادي عشر/ج: إعداد الاختبارات وإجرائها، وأهم العناصر هنا هي كتابة أسئلة الاختيار من متعدد تقيس المعارف والمهارات المحددة في المادة، وكذلك كتابة الأسئلة المقالية لنفس الهدف، وأيضا كتابة أسئلة في الاختبارات للمستويات المعرفية (التفكير) العليا للطلبة . والقضية المهمة أيضا هي اعداد جداول المواصفات (Table of Specifications) عند بناء الاختبارات. إضافة لصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه من حيث الوضوح والترتيب والشكل. والقضية الأخرى هي ضبط الضوضاء والإزعاج في البيئة المحيطة أثناء إجراء الاختبارات.

العنصر الحادي عشر/د: تصحيح الاختبارات وتحليلها، وتتصل قضايا مهمة هنا من مثل إعداد مفاتيح تصحيح للإجابات على الأسئلة المقالية بصورة مدرجة، وكتابة تعليقات وملاحظات على ورقة الاختبار، والدقة بإعطاء العلامات للطلبة، أيضا موازنة علامات الطلبة، واستخراج بعض المؤشرات الإحصائية للاختبار (المتوسط، الوسيط، العلامة الأكثر تكراراً نسب النجاح والرسوب)، وتحليل فقرات الاختبار، وتحديد أسباب الأخطاء الشائعة في الاختبار عند الطلبة.

العنصر الحادي عشر/هـ: توظيف نتائج التقييم وكتابة التقاير والتواصل، وأهم القضايا في هذا العنصر هي توظيف نتائج عملية التقييم لتقويم مقدار التحسن عند الطلبة، واستعمال مصطلحات ومفاهيم التقييم التربوي في كتابة تقرير النتائج، وتفسير الوزن المعطى من العلامات لكل مهمة تقييمية، واستعمال نتائج تقييم تعلم الطلبة في مراجعة خطة التدريس إضافة لتقديم التبريرات والتفسيرات لنتائج تقييم تعلم الطلبة في المادة. أيضا فإن بيان الأسس التي تم اختيار المهمات التقييمية بناء عليها في المادة كالاختبارات، وتجارب، والأبحاث،،الخ قضية مهمة. وكذلك اتخاذ قرار النجاح أو الرسوب، وإيصال نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة للجهات المعنية.

تقاطع الوظائف عبر المستوى

هنالك أربع جهات على الأقل تؤثر في هذه المستويات الأربعة بمختلف عناصرها المقترحة وهي القيادة، والإدارة، وضبط الجودة، وتحسين الجودة، وهذه الأربعة ليست متناقضة بل هي متكاملة ضمن نهج شمولي، ومن الممكن أن ينظر لها على أنها تقع ضمن أدوار لأناس مختلفين في مستويات مختلفة في الجامعة، في حين أنه يمكن التوصل لها عن طريق رسالة ورؤية الجامعة وأهدافها والتخطيط الإستراتيجي والإجرائي لها.

بالنسبة لمفهوم التقييم فهو يرتبط بالأصل إلى الاستعمال الكبير للتقييم المستمر أكثر من الاختبارات التي قد نراها أولا، وإلى انخراط الطلبة في التقييم الذاتي وتقييم الأقران أكثر من المدرس كونه المقيّم الوحيد ثانيا، وثالثا في كون التقييم يجب أن ينظر إليه على أنه يساعد الطلبة في تعلمهم أكثر من كونه يظهر ما يعرفونه وما لا يعرفونه. وأخيرا يرجع للزيادة في استخدام التغذية الراجعة لتحسين التعلم أكثر من كونها مرآة تعكس ما فعلوه مسبقا

إن الدراسة الحالية قد ساهمت بوضع نموذج استند الى البحوث النظرية ونماذج وهو سيفيد في تحديد أركان عملية تقييم تعلم الطلبة، وعناصر كل ركن من الأركان مما قد يسهم في تحديد دور كل ركن من الأركان، ودور كل عنصر من عناصر كل مستوى، وقد يدفع بإعداد دليل لأعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم الطلبة، ويرفع نسبة الوعي لديهم بعملية تقييم تعلم الطلبة وأركانها. ويسهل عملية بناء البرامج التدريبية مستقبلا، ويفي بمتطلبات الجودة والاعتماد.

أما أهم التوجهات والتوصيات التي يمكن الخروج بها،فيمكن تقسيمها إلى لآتي:

توصيات لصانعي السياسات التعليمية:-

١- تبني نموذج تقييم تعلم الطلبة المقترح، والعمل على تحسينه وتطويره.
٢- إعداد برامج تدريبية في القياس والتقويم والاختبارات خاصة ما يتعلق بما ياتي:-

أ- التخطيط لعملية تقييم نتاجات التعلم المستهدفة بما يتوافق مع رؤوية ورسالة الجامعة التي يعملون بها.

ب- التقييم البديل أو الحقيقي وكل ما يتصل بتوظيف المعرفة والمهارات من مشاركة صفية، وبحوث، ومشاريع، وتجارب، وتطبيقات عملية ميدانية وغيرها.

ج- كيفية التعامل مع جهد الطالب بما يتواءم مع إثارة دافعيته وقياس التحصيل الأكاديمي، والمحافظة على المعايير الأكتديمية بنفس الوقت.

د- كيفية إعداد الاختبارات وفق جداول المواصفات.

ه- توظيف النتائج التقييمية للطلبة في تحسين عملية التدريس.

و- مراجعة الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية في ضوء النتائج الأكاديمية للطلبة.

٣- العمل على تعديل التصورات والمعتقدات في تقييم الطلبة بما يتوافق مع رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها.

٤- توفير مصادر علمية في القياس والتقويم كأدلة تقييم تعلم الطلبة في الأقسام المختلفة بجميع الكليات.

٥- أن يتناسب عدد الطلبة في الشعبة الواحدة بما يتلاءم مع إمكانات المدرس ووقته من أجل استخدام ممارسات تقييمية فعالة.

لأعضاء هيئة التدريس:

١- الرجوع لأدلة تقييم الطلبة، والمصادر المتخصصة في القياس والتقييم والاختبارات.

٢- انخراط أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية بالتدريب في مجال التقييم الحقيقي بكل ما يشمله من ممارسات تقييمية أو مهمات تقييمية كالبحوث والتجارب، والمشاريع، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي، والتعامل مع جهد الطالب، وهي تمثل اولوية للجامعات وخصوصا برامج تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتراعي تخصصاتهم والتوجهات الحديثة في الممارسات التقويمية.

٣- الاستفادة من منشورات الاختبارات المقننة لتخفف عن أعضاء هيئة التدريس عبء بناء الاختبارات واعداد جداول مواصفات خصوصا أن كثيرا من دور النشر الأجنبية أصبحت تضع الاختبارات على شكل ورقي ومحوسب ضمن دليل استخدام منهج المواد الدراسية الموجهة لمدرسي الجامعات.

٤- توظيف نتائج التقييم بما يحسن عملية التدريس ويطورها.

للباحثين:

وبناء على ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج على أسئلتها؛ فيمكن متابعة موضوع البحث بدراسات مستقبلية تبحث في الفروق في استخدام الممارسات التقييمية حسب الرتبة الأكاديمية وجنس المدرسين. وأشكال الاختلاف في الممارسات التقييمية التي يتوقع ظهورها تبعا للتخصص، فمدرسي اللغات أو الكليات الصحية قد يتطلبون التعامل مع أساليب تقييم متنوعة ومختلفة عن التي يستخدمه مدرسي كليات إعداد المعلمين أو الكليات الانسانية أو التطبيقية.

كما وتوصي الدراسة بأهمية متابعة تقييم البرامج التدريبية التي يحضرها أعضاء هيئة التدريس والتأكد من مستوى العمق في المعارف المقدمة لهم والمتصلة بممارساتهم التقييمية وأن يتم فحص نماذج من الأساليب التقييمية التي يستخدمها المدرس من قبل متخصصين محترفين للتأكد من ملائمتها وهذه النماذج قد يتم الحصول عليها من خلال ملف تقييم عضو هيئة التدريس (البورتفوليو) أو من خلال تبادل زيارات الزملاء والذي تعمد لتطبيقه كثير من الجامعات بغرض رفع كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس في القاعات الصفية وتقديم نصائح لهم بناء على مواقف واقعية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (٢٠١١). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، مجلد (١٣)، العدد (١)، ص ٢٤١ - ٢٧٠.

- جرادات، عزت وعبيدات، ذوقان وأبوغزالة، هيفاء وخيري، عبداللطيف (١٤٢٢). **مبادىء القياس والتقويم**. الأردن : جهينة للنشر والتوزيع.

- درندري، إقبال، زين العابدين (٢٠١٠). **تقييم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم**. مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- الدوسري ، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي الحديث مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة**، عمان: دار الفكر.

- الدوسري، راشد حماد (٢٠٠١). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (٩٠) ص ٧٢-٩١ .

- الزعبي، ابراهيم أحمد (٢٠١٣). معتقدات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت لأخلاقيات بعض الممارسات التدريسية ومدى انتشارها بينهم، **مجلة العلوم التربوية** (دراسات) العدد ٤٠، ملحق ٤.

- الزهراني، محمد بن راشد (٢٠٠٩). **تصور مقترح لتصور ممقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- السر ، خالد خميس (٢٠٠٤). تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، **مجلة جامعة الأقصى**، المجلد (٨)، العدد (٢) ص ١٠٢-١١٩.

- السليمان ، شاهر (٢٠١٠). ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٢). العدد (٢) ص ٦٤- ٨٣.

- الشواورة، شادي يوسف (٢٠١٣). **دقة تقدير معالم الفقرات بطريقتي الأرجحية العظمى الهامشية وبييز في ظروف مختلفة في عدد الفقرات و حجم العينة و النموذج اللوغاريتمي المستخدم.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- الطراونـة، إخليـف و الـبطش، محمـد وليـد، (٢٠١٣). **مجمـع تعليمـي لنتاجـات الـتعلم**، الجامعة الأردنية، كتاب تحت النشر.
- الظالمي، محسن والإمارة، أحمد والأسدي، أفنان (٢٠١١). قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، **دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط، المجلة التربوية**، جامعة الكوفة، العدد (٣٦) ص ٦٦- ٨٩.
- الظاهر، زكريا محمد (٢٠٠٢). **مبادىء القياس والتقويم في التربية**، ط١، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- عبابنة، محمـد (١٩٩٨). **تقويم طلبة جامعة اليرموك لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تحصيل طلبتهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عبيدات، سليمان أحمد (١٤٠٨). **القياس والتقويم التربوي**، ط١، الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- العتيبي ، منصور (٢٠١١). تقويم بعض الجوانب الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، **المجلة التربوية**، جامعة عين شمس، العدد (٣٦) ص ١٣ - ٣٢.
- غرايبة، فوزي (٢٠٠٩). واقع التعليم العالي في الأردن، **مجلة البحث العلمي**، الجمعية الاردنية للبحث العلمي، العدد 1، ص ١٦ -٣١.
- فاروق،عبد السلام وطاهر، ميسرة (١٤١٤). **مدخل إلى القياس التربوي والنفسي**، ط٣، مكة المكرمة: المكتبة المكية.
- فاطمة، محمد وساسي، نور الدين (٢٠٠٥). **دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العـالي فـي الـوطن العربي**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- فخري، رشيد (١٤٢١) **التقويم التربوي**، ط١. دار القلم للنشر والتوزيع: الامارات العربية المتحدة.

- كاظم، علي مهدي (٢٠٠١). **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**، ط١، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- المشيقح، محمد (١٩٩٣). **طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب تقويم تحصيل الطلبة، في مقرر تقنيات التعليم والاتصال في جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- مهيدات، عبد الحكيم علي والمحاسنة، إبراهيم محمد (٢٠٠٩). **التقويم الواقعي**. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- نصر، حمدان علي (١٩٩٨). **مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Adam, S. (2004). **Using learning outcomes**: **A consideration of the nature, role, application, and implications for European education of employing, learning outcomes at the local, national, and international levels,** NY: Hang Loose Press.
- Airasian, P. W. (1994). **Classroom assessment** (2nd ed). New York: McGraw-Hill.
- Alberta, A. (2013). Assessment Consortium. **How to Develop and Use Performance Assessments in the Classroom**. Rev. ed. Edmonton: AAC.
- Anderson, L. Aiken, L. and David S. (2003). **Strategies for assessing students: a guide to setting, Marketing, Grading and giving Feedback on Assignments, Tests and Examination**s. SCED paper 78. ERIC Document Reproduction Service No. ED376755.
- Ayala, C. C. Shavelson, R. J. Ruiz-Primo, M. A. Brandon, P. R. Yin, Y. Furtak, E. M. Young, D. B. and Tomita, M. K. (2008). **From formal embedded assessments to reflective lessons: The development of formative assessment studies. Applied Measurement in Education**, 21, 315-334.
- Banta, T. W. (1999). Assessment essentials: **Planning, implementing, and improving assessment in higher education. San Francisco**, CA: John Wiley and Sons.
- Barksdale-Ladd, M. A. and Thomas, K. (2000). What's at stake in high stakes testing: Teachers and parents speak out. **Journal of Teacher Education** 51, 384-97.
- Biggs, J. B. and Collis, K.F. (1982). **Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy**. New York: Academic Press.
- Biggs, J. B. (2007). **Teaching for quality learning at university**, (2nd ed.). UK: The Cromwell.
- Birenbaum, M. K. Breuer, E. Cascaller, F. Dochy, Y, Dori, J. Ridgiway. and Wiesemes R. (2006). A Learning integrated assessment system, **educational Research Review** 1, 61-69.

- Birenbaum, M. Breuer, K. Cascallar, E. Dochy, F. Dori,Y. Ridgway, J. Wiesemes, R. (2006). **A learning integrated assessment system, European Association for Research on Learning and Instruction. Educational Research Review**, 1, 1, 61-67.
- Black, P. and William, D. (1998a) **Assessment and classroom learning, Educational Assessment: Principles**, Policy and Practice, 5(1), 7-74.
- Blaich, C. and Wise, K. (2011). **From gathering to using resu**lts, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Boog, B. W. M. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. **Journal of Community and Applied Social Psychology**, 13, 426–438.
- **BUROS.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students**
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. **Applied Measurement in Education**, 7, 279-301.
- Campbell, C. and Evans, J. A. (2000). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. **Journal of Educational Research**, 96, 350-355.
- Cantu, D. A. (2001). **An investigation of the relationship between social studies teachers' beliefs and practice**. Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Cordiner, M. (2011). **Guidelines for Good Assessment Practices. Centre for the Advancement of Learning and Teaching**, University of Tasmania.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students**. Review of Educational Research**, 58, 438-481.
- Cross, L. H. Robert B. Frary, R. B. and Weber, L. J. (1993). **College grading: Achievement, attitudes, and effort. College Teaching**, 41, 143-148.
- Daniel, L. G. and King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. **Journal of Educational Research**, 331-344.
- Elango, S. Jutti, R. C. and Lee, L. K. (2005). Portfolio as a learning tool: Students' perspective. **Annuals Academy of Medicie**, 24, 511-514.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, 38, 47-65.
- Frary, R .B. Cross, L. H. and Weber, L. J. (1993). Testing and grading practices and opinions of secondary school teachers of academic subjects: Implications for instruction in measurement. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 12(3), 23-30.
- Frey, Bruce B.; Schmitt, Vicki L. Teachers' Classroom Assessment Practices. Middle Grades Research Journal, v5 n3 p107-117 2010. **Journal Articles; Reports – Evaluative**.
- Gershaw, D. (1997). Ethics in teaching, http://**www. Aline on lif.com**.
- Gibbs, G. and Simpson, C. (2004). **Conditions under which assessment supports students' learning. Learning and Teaching in Higher Education**, 1, 3-31.
- Gipps, C. V. (1994). Quality Assurance in Teachers Assessment**. ERIC Document Reproduction Service**.
- Green, A. Elizabeth, J. Susan, A. (2008). An Exploration of High-qualityStudent Affairs Learning Outcomes Assessment Practices. Greensboro: Person Education, Inc.
- Gronlound, N and Linn R. (2000), **Measurement and assessment in teaching**, (3ed ed.). NewJersey: Merrill.
- Gronlund, N. E. and Waugh, C. K. (2009). **Assessment of student achievement.** NY: Lio Press.
- Guskey, T. R. (2003). **How classroom assessment improve learning. Educational Leadership**, 60, 1-6.
- Haladyna, T. M. Downing, S.M. and Rodriguez, M. C. (2002). **A review of multiple choice item-writing guidelines for classroom assessment. Applied Measurement in Education**, 15, 309-334.
- Haladyna, T. M. (2004). **Developing and validating multiple-choice test items** (3rd ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammons, J. O. and Barnsley J. R. (1992). Everything you need to know about developing a grading plan for your course. **Journal on Excellence in College Teaching** 3, 51– 68.

- Hargreaves, A. Earl, L. Moore, S. and Manning. S. (2001). **Learning to change: Teaching beyond subjects and standards.** San Francisco: Jossey-Bass.
- Harlen, W. (2007). **Assessment of Learning**. London: Sage
- Herman, J. Osmundson, E. Dai, Y. Ringstaff, C. and Timms, M . Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, v22 n3 p344-367 2015. **Journal Articles; Reports–Research**, Secondary Education
- Hewson M. G. and Little, M. L. (1998). Giving feedback in medical education verification of recommended techniques. **Journal of General Internal Medicine** 13,111–116.
- Huba, M. E. and Freed, J. E. (2000). **Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning**, (1st ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Jin, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. PG: Language Testing.
- Keaikitse, Setlhomo Koloi. (2012). **Classroom Assessment Practices: A Survey of Botswana Primary and Secondary School Teachers**.
- Kitiashvili, A. (2014). **Teachers' Attitudes toward Assessment of Student Learning and Teacher Assessment Practices in General Educational Institutions: The Case of Georgia. Improving Schools**, v17 n2 p163-175 Jul. SAGE Publications
- Kleinert, H. L. Kennedy, S. and Kearns, J. F. (1999). The impact of alternate assessments A statewide teacher survey. **A Journal of Special Educatio**n, 33, 93-102.
- Kuh, J. and Ikenberry, S. (2009). **More Than You Think, Less Than We Need: Learning Outcomes Assessment in American Higher Education**. National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Lekoko, R. N. and Koloi, S. (2007). Qualms in marking university students' assignment by teaching staff: Does correlation of student's expectations and teacher's feedback matter? **Journal of Business, Management and Training**, BIAC, 4, 34-45.

- Maki, P. L. (2004). **Assessing for learning: Building a sustainable commitmentacross the institution**. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Marzano, R. J. (2006). **Classroom assessment and grading that work**. Alexandria: Library of Congress and Cataloging.
- Mcmillan, J. (2001). **Classroom assessment: Principles and practice for effective , instruction**, (4th ed.), Boston Allyn andBacon.
- McMillan, J. H. and Nash, S. (2000). Teacher classroom assessment and grading practices decision making. **Paper presented at the 2000 annual meeting of the National Council on Measurement in Education**, New Orleans.
- McMillan, J. M. (2008). **Assessment essentials for student-based education** (2 nd Ed.).
- McMillan, J. M. Myran, S. and Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. **Journal of Educational Research**, 95, 203-213.
- Meece, J. L. Anderman, E. M. and Anderman, L. H. (2006). **Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. Annual Review of Psychology**, 57, 487–503.
- Mussawy, Sayed. Ahmad. (2009), **Assessment Practicies: Students' and Teachers' Perceptions of Classroom Assessment**. Master thesis, university of Massachusetts.
- Nitko, A. (1994). Curriculum-based criterion-referenced continuous assessment: A framework for concepts and procedures using continuous assessment for formative and summative evaluation of student learning. **Paper presented at the International Meeting of the Association for the Study of Educational Evaluation**, Pretoria, South Africa.
- Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices, **OECD Education Working Paper** No. 15.
- O’Day, J. and Smith, M. S. (1993). **Systemic school reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman**. San Francisco: Jossey Bass.
- Ohlsen, M. T. (2007). Classroom assessment practices of secondary school members of NCTM. **American Secondary Education**, 36, 4-14.

- Oliver, J. and Koballa, T. (1992). Science educators' use of the concept of belief. **Paper presented at the meeting of the National Association of Research in Science Teaching**, Boston, MA.
- Overton, Terry. (2009). **Assessing Learners with Special Needs: An Applied Approach**, (6th Ed). Merrill: Pearson.
- Popham, W. J. (2008). **Classroom assessments what teachers need to know**. (5th ed). Person Education, Inc.
- Reeners, R. (2009). A**ssessment and Standards. Higher Education and Training Awards Council**. Thousand Oaks: Crown Press.
- Resnick, S. M. (1982). Psychological function in individual with congenial adrenal hyperplasia: Early hormonal influences on cognition and personality. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Minosota, Minneapolis.
- Reynolds, C. R. Livingston, R. B. and Willson, V. (2009). **Measurement and assessment in education** (2nd ed) Ohio: Pearson.
- Rogers, J. (2001) **Adults Learning**. Buckingham: Open University Pres.
- Rubie-Davies, C. M. Flint, A. and McDonald, L. G. (2011). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? **British Journal of Educational Psychology**, 1, 1-19.
- Ryan , A. and Patrick , H. (1997), The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School**. American Educational Research Journal**.
- Sanders, J. Fitzpatrick, J. and Worthern, B. (2004). **Program Evaluation**. Greensboro: Person Education, Inc.
- Schunk, D. H. (2008). **Learning theories: an educational perspective**, (5th ed) Ohio: Pearson.
- Segers, M. and Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. Studies in Higher Education.
- Siegler, R. Deloache, J. and Eisenberg, N. (2006). **How children develop** (2th ed.). New York: Worth Publishers.

- Smith, K.J. (2003).Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. **Educational measurement: issue and practice** 22(4), 26-3.
- Stiggings, R. (2004). New assessment beliefs for a new school. **Phi Delta Kappan**, 86, 22-27.
- Stiggins, R. J. (2007). Assessment for learning: A key to student motivation and learning. **Phi Delta Kappa EDGE**, 2 (2), 19.
- Strollo, T. M. (2011). **Faculty and administrator beliefs regarding assessment of student learning outcomes: A community college case study**. Ann Arbor. New York: Worth Publishers
- Suskie, L. (2009), **Assessing student learning: A common sense guide**, (2nd ed) San Francisco: Jossy-Bass.
- Title, C. K. (1994). Toward an educational psychology of assessment for teaching and learning theories, contexts, and validation arguments. **Educational Psychology** 29, 149-162.
- Tzuriel, D. (2000). **Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. Educational Psychology Review**, 12, 385–436.
- United Nations Development Program UNDP (2006). Quality Assessment of Programmers in the Field of Education in Arab Universities. A Regional Overview Report: RAB/01/002, Enhncement of Quality Assurance and Institutional Planning in Arab Universities.
- Vandeyar, S. (2005). Conflicting Demands: Assessment Practices in Three South African Primary Schools Undergoing Desegregation. **Curriculum Inquiry**, 35, 461-481.
- Volante , L. and Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. **Canadian Journal of Education**, 30, 749-770.
- Wormeli, R. (2006). **Accountability: teaching through assessment and feedback, not grading. American Secondary Education**, 34. 14-27.
- Young, D. B. and Tomita, M. K. (2008). **From formal embedded assessments to reflective lessons: The development of formative assessment studies. Applied Measurement in Education**, 21, 315-334.

- Zhang, Z. R. and Burry-Stock, J. A. (2003). **Classroom assessment practices and teachers 'self-perceived assessment skills. Applied Measurement in Education,** 16, 323-342
- Zoeckler, L. G. (2007). **Moral aspects of grading: A study of high school English teachers' perceptions. American Secondary Education**, 35, 83-102.

الملاحق

السيد عضو هيئة التدريس ،، المحترم تحية طيبة وبعد

الموضوع: رسالة عن دراسة الممارسات التقييمية في الجامعات الأردنية

عنوان الدراسة: الممارسات التقييمية في الجامعات الأردنية / نموذج مقترح

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة لإلقاء بعض الضوء على الممارسات التقييمية التي يتبناها أعضاء هيئة التدريس في تقييم تعلم طلبتهم في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، بمختلف الكليات العلمية، والصحية والإنسانية. وفحص مكونات تلك الممارسات التقييمية من مهارات واستخدامات ، ومعتقدات عن تقييم أداء الطلبة. إننا نأمل في هذه الدراسة التعرف على تلك الممارسات ، وتحديد المجالات المستغلة، وغير المستغلة بالشكل الكافي منها عند أعضاء هيئة التدريس. وعمل مقارانات بناء على التدريب، ونمط الكلية، والإقليم الجغرافي الذي تتبع إليه الجامعة، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في الاختبارات والتقييم.

محكات المشاركة: يجب أن يكون المشارك في هذه الدراسة يعمل في مجال التدريس في إحدى الجامعات الأردنية سواء كانت حكومية أو خاصة.

إجراءات المشاركة والمدة الزمنية للدراسة للرد على الاستبانات: سيتم سؤالك من خلال مجموعة من الفقرات عن المهارات التي تتقنها في التقييم، وعن الإجراءات التقييمية التي تقوم بها لتقييم الأداء الأكاديمي لطلبتك سواء كان ذلك عن أهداف التقييم، أو خططه، أو إعطاء الدرجات، أو اعداد وإجراء الإختبارات وتحليلها، وعن تصوراتكم عن تلك المهارات والإجراءات.

هوية المستجيب: ستكون جميع البيانات مجهولة الهوية، فليس هنالك داع من كتابة اسمك على الاستبانة.

المخاطر:لا توجد أية مخاطر متوقعة لمشاركتكم، ويمكنكم عدم الإجابة عن أي فقرة تشعركم بعدم الارتياح.

الفائدة: لا توجد فوائد مباشرة ستعود عليكم، ولكن مشاركتكم ستساهم في توليد المعرفة الضرورية لصانعي السياسة التعليمية في التعليم العالي في الأردن.

طوعية المشاركة: مشاركتكم في هذه الدراسة طوعية تماما، ويمكنكم الإنسحاب في أي وقت دون أن يترتب أي شيء عليكم.

معلومات الإتصال:- في حال رغبتم في الاستفسار أو كان لديكم أي تساؤل، يمكنكم الاتصال على الأرقام الآتية:

المشرف: د. خالد ابراهيم العجلوني : ٠٧٧٧٤٢١٣١٢

الطالب: خالـــد حسيـــن العمــــري: ٠٧٩٥١٥٧٢١٨

بسم الله الرحمن الرحيم



الجامعة الأردنية/كلية العلوم التربوية

قسم علم النفس التربوي/ برنامج القياس والتقويم

سعادة الدكتور/ة: **المحترم/ـة**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد

إن الغرض من هذا الاستبيان هو دراسة **تصوراتكم** عن القضايا المتعلقة بالممارسات التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة، **ودرجة إتقان** مهارات تلك الممارسات، **ودرجة استخدامها** من قبلكم، فالبعض قد يتقن مهارة في التقييم ولا يستخدمها بسبب ظروف بيئية مثلا. كما أن نتائج هذه الدراسة سوف تزيد من فهمنا لاحتياجاتكم المرتبطة بعملية تقييم أداء الطلبة. علماً أن جميع اجاباتكم سوف تكون بلا اسم ومشاركتكم في هذه الدراسة هي طوعية تماما، ومما لاشك فيه أن مشاركتكم سوف تثري هذه الدراسة وستكون موضع تقدير شديد وستسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم في الجامعات الأردنية ، **معتمدا على خبرتك في هذه الجامعة** نرجو منك الإجابة عن المعلومات الديموغرافية، ووضع إشارة (√) فيما يتعلق **بالاستخدام والمهارات والمعتقدات في تقييم أداء الطلبة** حسب المكان المخصص بما يتناسب معكم:

المعلومات الديموغرافية : ضع إشارة (√) على الجزء الذي يطابق معلوماتك.

الجامعـــة: حكومية ☐ خاصة ☐ اسم الجامعــــــــة: ☐

نـــــوع الكليـــــــــــة: علمية ☐ اجتماعية/إنسانية ☐ صحية/طبيـــــة ☐

الرتبة الأكاديميـــــــــــة: أستاذ ☐ أستاذ مشـــارك ☐ أستاذ مساعـــد ☐

المعلومات التي ستقدمها مبنية على : المـــادة الدراسيـــــــة ☐ البرنامج أكاديمي ☐

المعلومات التي ستقدمها مبنية على : مستوى البكالوريوس ☐ الدراسات العليــا ☐

ما أفضل جزء مما يأتي يصف التدريب أو التعليم الذي تلقيته في الممارسات التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة؟

☐ لم أتلق أي نوع من التدريب أو الدراسة في بناء الاختبارات، أو القياس والتقييم.

☐ تلقيت تدريبا أو دراسة في بناء الاختبارات والقياس والتقييم ضمن دورة شملت مواضيع أخرى.

☐ تلقيت دورة متخصصة في بناء الاختبارات والقياس وتقييم تعلم الطلبة.

☐ تلقيت أكثر من دورة متخصصة في بناء الاختبارات والقياس والتقييم لتعلم الطلبة.

الاستخدام والمهارات للممارسات التقييمية لتعلم الطلبة

م	الفقـــــــــــرة	درجة الإتقان للممارسة التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة				درجة الاستخدام للممارسة التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة			
		أتقنها تماما ④	أتقنها ③	أتقنها إلى حد ما ②	لا أتقنها ①	أستخدمها دائما ④	أستخدمها غالبا ③	أستخدمها إلى حد ما ②	لا أستخدمها ①
١	الرجوع للمصادر المتخصصة في طرق التقييم المتنوعة لتعلم الطلبة								
٢	الربط بين التقييم والتدريس								
٣	التوصل للعلامة الكلية للطالبـ/ـة من خلال التنويع بين طرق التقييم								
٤	تحديد أهداف المادة في خطة المادة								
٥	توزيع المهمات التقييمية كالاختبارات والأبحاث والتقارير وغيرها على فترات زمنية أثناء الفصل الدراسي معروفة مسبقا للطلبة								
٦	عمل توصيفات مدرّجة (**Rubrics**) للمهمات التقييمية التي تعطى للطلبة								
٧	تحديد الأوزان النسبية لعلامات المهام التقييمية مثل **(الاختبارات، الأبحاث، التقارير، المشاركة، التجارب)**								
٨	تقييم الحضور والمشاركة الصفية لكل طالبـ/ـة في جميع محاضرات المادة بناء على أسس يعلمونها مسبقا								
٩	إجراء تقييم الأقران (أن يقيم الطالب عمل زميله **Peer Assessment**)								
١٠	تبني الأبحاث والمشاريع في تحقيق أهداف المادة.								
١١	إعداد دليل وصفي (**Guidelines**) لمواصفات المشاريع والأبحاث التي يكلف بها الطلبة وعلامة كل جزئية من البحث أو المشروع								
١٢	توزيع العلامات عندما يشترك أكثر من طالب في كتابة البحث أو التقرير								
١٣	كتابة أسئلة الاختيار من متعدد تقيس المعارف والمهارات المحددة في المادة								
١٤	كتابة الأسئلة المقالية تقيس المعارف والمهارات المحددة في المادة								
١٥	كتابة أسئلة في الاختبارات للمستويات المعرفية (التفكير) العليا للطلبة								
١٦	اعداد جدول مواصفات (Table of Specifications) عند بناء الاختبار								
١٧	صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح ودقيق .								
١٨	إخراج الاختبار من حيث الوضوح والترتيب والشكل.								
١٩	ضبط الضوضاء والإزعاج في البيئة المحيطة أثناء إجراء الاختبارات								
٢٠	إعداد مفاتيح تصحيح للإجابات على الأسئلة المقالية بصورة مدرجة								
٢١	كتابة تعليقات وملاحظات (تغذية راجعة **Feedback**) على ورقة الاختبار حسب إجابات كل طالبـ/ـة								
٢٢	تضمين مقدار جهد الطالبـ/ـة عند حساب علامتهـ/ـا الكلية								
٢٣	إعطاء كل طالب علامته بصورة دقيقة								
٢٤	موازنة علامات الطلبة إذا كانت منخفضة بشكل عام								

استخدام وإتقان مهارات الممارسات التقييمية لتعلم الطلبة

م	الفقـــــــــرة	درجة الإتقان للممارسة التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة				درجة الاستخدام للممارسة التقييمية لنتاجات تعلم الطلبة			
		أتقنها تماما ٤	أتقنها ٣	أتقنها الى حد ما ٢	لا أتقنها ١	أستخدمها دائما ٤	أستخدمها غالبا ٣	أستخدمها الى حد ما ٢	لا أستخدمها ١
٢٥	استخراج بعض المؤشرات الإحصائية للاختبار (المتوسط، الوسيط، العلامة الأكثر تكرارا، نسب النجاح والرسوب)								
٢٦	تحليل فقرات الاختبار (**حساب نسبة الإجابات الصحيحة على كل سؤال**)								
٢٧	تحديد أسباب الأخطاء الشائعة في الاختبار عند الطلبة								
٢٨	توظيف نتائج عملية التقييم لقويم مقدار التحسن عند طلبة المادة								
٢٩	استعمال مصطلحات ومفاهيم التقييم التربوي في تقرير النتائج								
٣٠	تفسير الوزن المعطى من العلامات لكل مهمة تقييمية (علامة الاختبار، البحث، المشروع،، الخ)								
٣١	استعمال نتائج تقييم تعلم الطلبة في مراجعة خطة التدريس								
٣٢	تقديم التبريرات والتفسيرات لنتائج تقييم تعلم الطلبة في المادة.								
٣٣	بيان الأسس التي تم اختيار المهمات التقييمية بناء عليها في المادة كالاختبارات، وتجارب، والأبحاث ،،الخ								
٣٤	اتخاذ قرار النجاح أو الرسوب بخصوص كل طالب بناء على نتائج المهمات التقييمية التي أعطيت له خلال المادة.								
٣٥	إيصال نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة للجهات المعنية								
٣٦	معرفة القوانين والأنظمة المتعلقة بتقييم تعلم الطلبة								
٣٧	التعامل مع حقوق الطالب المتعلقة بنتائجه الأكاديمية								

- أية ممارسات تقييمية **تتقنها** ولم يرد ذكرها في الاستبانة أعلاه:

....

....

....

....

....

- أية ممارسات تقييمية **تستخدمها** ولم يرد ذكرها في الاستبانة أعلاه:

....

....

....

....

التصورات التربوية عن تقييم تعلم الطلبة

(٥) موافق بشدة، (٤) موافق، (٣) موافق إلى حد ما ، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة

م	الفقـــــــــــرة	٥	٤	٣	٢	١
١	الرجوع للمصادر المتخصصة للمادة من أجل تقييم تعلم الطلبة يغني عن المراجع المتخصصة في التقييم					
٢	التوصل للعلامة الكلية للطالبـ/ـة من خلال التنويع في المهمات التقييمية يعطي صورة أشمل عن تعلم الطالب.					
٣	وضع خطة تقييم تعلم الطلبة في خطة المادة من بداية الفصل يساعد على تحسين العملية التدريسية					
٤	من المهم إعداد موصفات ومكونات المشروع أو البحث أو التجربة التي أكلف الطلبة بها					
٥	تقييم الحضور والمشاركة لكل طالب أمر مهم					
٦	من الممكن مشاركة الطلبة في اختيار طرق التقييم التي ستتبع معهم في تقييم تعلمهم.					
٧	العروض (Presentations) أمر مهم في التحقق من توظيف معرفة الطلبة					
٨	ينبغي أخذ جهد الطالب بالاعتبار عند حساب علامته الكلية					
٩	تنويع أسئلة الاختبارات (مقالية، وموضوعية) تساعد في تقييم دقيق لتعلم الطلبة					
١٠	إعداد الاختبار وفق جدول مواصفات (Table of Specifications) إجراء ضروري					
١١	الاستعانة بمصادر متعددة للحصول على أسئلة للاختبارات أمر مناسب للمدرس					
١٢	توفير أجواء مناسبة عند تطبيق الاختبارات أمر يصعب تحقيقه.					
١٣	إخراج الاختبار (الوضوح والترتيب والشكل) قضايا شكلية لا تساعد الطلبة في الإجابة					
١٤	الاختبارات تساعدني في التركيز على ما يحتاجه الطلبة من مهارات وعارف					
١٥	من المهم وضع معايير الإجابات النموذجية للأسئلة ذات الإجابة الحرة قبل التصحيح.					
١٦	توضيح الكيفية التي سيتم بها تصحيح الاختبارات أوالواجبات أوالأبحاث أو التجارب مسبقا أمر ضروري					
١٧	استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبار ينعكس إيجابا على العملية التدريسية					
١٨	على الطلبة النظر للعلامات التي يحصلون عليها مؤشرا على تحسن تعلمهم.					
١٩	إعطاء ملاحظات وتعليقات على أخطاء الطلبة في الاختبارات يفيد أكثر من العلامات					
٢٠	يصعب استخدام نتائج عملية تقييم تعلم الطلبة في تحسين فعالية التدريس لأنها تكون في نهاية المادة					
٢١	الهدف الأساسي من تقييم تعلم الطلبة هو إعطاء درجات و إصدار الحكم على أدائهم.					
٢٢	الهدف من تقييم تعلم الطلبة هو التأكد من تحقق أهداف المادة عندهم.					
٢٣	الهدف من التقييم متابعة تقدم تعلم الطلبة					
٢٤	التدريس من أجل اجتياز الاختبارات الجيدة أمر مفيد للطلبة					
٢٥	الغرض من تقييم تعلم الطلبة هو رفع دافعيتهم للتعلم					
٢٦	التدريب الذي تلقيته في تقييم تعلم الطلبة وبناء الاختبارات كان كافيا.					
٢٧	أحتاج إلى مزيد من التدريب في تقييم تعلم الطلبة وبناء الاختبارات.					
٢٨	هنالك ممارسات تقييمية تدربت عليها ولم تتح لي الفرصة لأستخدمها					

أية ملاحظات أو تعليقات ترغب بإضافتها: ....

....

....

....

معلومات الإتصال:- في حال رغبتم في الاستفسار أو كان لديكم أي تساؤل، يمكنكم الاتصال على الأرقام الآتية:

المشرف: د. خالد ابراهيم العجلوني : ٠٧٧٧٤٢١٣١٢ ،،، **الطالب:** خالد حسين العمري: ٠٧٩٥١٥٧٢١٨

ASSESSMENT PRACTICES OF JORDANIAN UNIVERSITES FACULTY MEMBERS: SUGGESTED MODEL

By: Khalid Hussein Al-Omari

Supervisor
Dr. Khalid Ibrahim Al-Ajlouni, Prof

ABSTRACT

The current study examined assessment practices of student learning used by faculty members at public and private Jordan universities. Assessment practices were studied in three dimensions: mastered assessment skills; assessments they use; and faculty perceptions on assessing student learning.

A total of 486 faculty members were involved in the study from seven public and private Jordanian universities teaching in different disciplines including science, health, and humanities in both levels of study: undergraduate and graduate.
The study aimed at identifying the current assessment practices used by faculty members in Jordan from various colleges including science, health, and humanities. As well as their strengths in assessing students' learning, identify needs for improvement, and recognize faculty members' perceptions about assessing student learning.

Also, the study aimed to detect differences in the mastery level of assessment practices of student learning followed by faculty members at Jordanian universities in terms of college type (scientific, health, or humanities) and find the differences in usage and mastery level of assessment practices at both levels of undergraduate and graduate degrees. In addition, the study aimed at identifying the training needs of Jordanian faculty members in measurement and evaluation domain.

The study concluded by providing a proposed model for faculty members at Jordanian universities to develop their assessment practices in assessing student learning outcomes. The results revealed an average level of assessment practices (knowledge, planning of assessment process, authentic assessment, grading and analysis, use of results and reporting), and a high level in using examinations. Also, the results indicated that the mastery degree of authentic assessment was about average.

The results of the study displayed the existence of training needs for faculty members in assessing student learning at Jordan universities. the study provided a proposed model for assessing student learning process considering the multiple elements of that process and the relationship between them.